Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Educação e interdisciplinaridade: teoria e prática

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadoras: Anaisa Alves de Moura
Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e interdisciplinaridade: teoria e prática / Organizadoras Anaisa Alves de Moura, Márcia Cristiane Ferreira Mendes. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-480-8
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.808210809

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. I. Moura, Anaisa Alves de (Organizadora). II. Mendes, Márcia Cristiane Ferreira (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

PREFÁCIO

Esta é uma obra que, por certo, contribuirá no cotidiano educacional dos professores, e trará a consciência a realidade das diversas modalidades de ensino que permeiam o itinerário de formação de professor, e das fragilidades da experiência tradicional. Portanto, nesta obra você, leitor, vislumbrará estratégias didáticas, críticas, experiências e propositivas que indicam caminhos diversos no campo educacional. É uma obra ousada em saberes profissionais, saberes científicos e saberes pessoais.

É possível entender o ensino-aprendizagem de maneira interdisciplinar? É possível realizar projetos que envolvam a escola, a instituição como um todo? Que limites podem ser explorados a partir das experiências que você vislumbrará nesta obra? Estes são alguns dos questionamentos que os pesquisadores construtores desse material tentarão impactar, com reflexões do cotidiano de cada leitor, de forma simples, visualizando os diversos olhares sem perder os detalhes que os singularizam e espelham em suas vivências profissionais.

É necessário se afastar de modelos tradicionais que privilegiem exclusivamente o modelo disciplinar, como as abstrações teóricas que se afastam da realidade dos alunos, ou seja, é preciso uma proposta de caráter mais pragmático, mas não apenas isso. A teoria científica deve ser vinculada ao contexto de aplicação e vice-versa, promovendo a autonomia dos estudantes e a visão crítica que vem da reflexão sobre a prática.

Sabemos das dificuldades que as tarefas cotidianas impõem ao trabalho docente; entretanto, indicamos que o processo de mudança comece com um primeiro passo, com o convencimento para o fazer interdisciplinar, com o compartilhamento das atribuições e dos saberes. Alguns erros serão cometidos, mas o mais importante depois desse primeiro passo é a direção que a sua prática pedagógica poderá tomar; a formação mais crítica e humana que você poderá proporcionar a seus estudantes; a sua satisfação em corresponder aos anseios de sua profissão.

Como dizem Freire (1996) e Fals Borda (2008), é impossível ensinar ou aprender sem a coragem de ter sentimentos e de agir em função da transformação do mundo e dos homens. Sentir e agir são tão importantes quanto o pensar, e não trazem a este uma “acientificidade” ou uma “pieguice”, que alguns professores possuem bastante receio de ter. Para os autores, os sentimentos, as emoções, os desejos, os medos, as dúvidas, a paixão e outros são componentes essenciais para a aprendizagem, não apenas a razão crítica – “conhecemos com o corpo inteiro”.

Falamos um pouco do que você encontrará nesta obra **“EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: TEORIA E PRÁTICA”**, como ensinamento, aprendizagem, interdisciplinaridade, impactos e muitas reflexões, portanto, agora é o momento de você aprofundar mais o seu conhecimento vislumbrando os vários contextos educacionais que esta obra lhe proporcionará.

Uma excelente leitura a todos (as)!

Às organizadoras!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): EXPERIÊNCIA E CUIDADO NA PERSPECTIVA FAMILIAR

Data de aceite: 02/08/2021

Thais Bomfim Viana
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0480359132308648

Anaisa Alves de Moura
Centro Universitário UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/5733205457701234

Vithória Alves de Moura
Faculdade Luciano Feijão, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/3325187240349322

Márcia Cristiane Ferreira Mendes
Centro Universitário - UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6377103436374712

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais da Associação Americana de Psiquiatria-DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma síndrome do neurodesenvolvimento que exibe comprometimento qualitativo no progresso da comunicação, convívio social e existência de comportamentos e interesses restritos e repetitivos (BOSA; ZANON; BACKES, 2016).

Sua etiologia ainda é desconhecida, entretanto, tem sido considerada uma síndrome de origem multicausal envolvendo fatores genéticos (VOLKMAR, 2014). Calcula-se que a prevalência do TEA esteja em torno 70 casos para cada 10.000 habitantes, sendo mais frequente em meninos. Os sintomas aparecem e são mais fáceis de diagnostico nos primeiros dois anos de vida.

No Brasil, apesar da escassez de estudos constatou-se em recente pesquisa que os índices de autismo são de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes. (LEVENSON, 2015).

A família têm a maior probabilidade de perceber precocemente as primeiras manifestações do autismo em seus filhos. Esta possível detecção concretizada, fortalece a participação desses em intervenções terapêuticas e coloca a criança em situação favorável à experiência de uma vida mais próxima da independência social e afetiva. (ZANON, 2014).

Ressalta-se a importância da criança com TEA ser assistida pelos serviços de saúde, acentuando assim a importância do enfermeiro, que é um profissional capaz de prestar um cuidado assistido a essa criança, podendo vir a contribuir de forma positiva para o diagnóstico e acompanhamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de observações ao comportamento da criança, através de consulta que vise analisar o crescimento e desenvolvimento deste (SENA et al., 2015).

Considerando que crianças com TEA encaram grandes dificuldades em suas fases de desenvolvimento, observa-se que as famílias devem dispor de intensa dedicação e oferecer o

cuidado necessário as especificidades de seus filhos. (CEZAR, 2016). Nesse sentido, a família tem um papel fundamental no processo de cuidar.

Esse trabalho tem a intenção de desvelar as vivências de familiares de crianças com TEA atendidas pela Casa do Autista na cidade de Sobral-CE.

O trabalho justifica-se pela necessidade de compreender a rotina dos familiares que tem uma criança com TEA em seu domicílio, como ocorre o cuidado a essas crianças nos serviços de saúde e as dificuldades enfrentadas pelos mesmos. A justificativa pessoal dá-se pelo interesse com a temática e por ser pouco explorada e trabalhada na graduação.

Dessa forma, partimos da seguinte pergunta norteadora: Como é a vivência de famílias com crianças com Transtorno do Espectro Autista residentes na cidade de Sobral atendidos pela Casa do Autista?

O estudo é relevante, uma vez que busca desvelar as vivências dos familiares com crianças com autismo residentes na cidade de Sobral-Ceará atendidos na Casa do Autista para que assim possam ser desenvolvidas políticas públicas e efetivar as redes de apoio para ajudarem essas famílias. Evidencia-se a importância da enfermagem como área que contribui para a promoção e reabilitação de saúde desse público. Portanto, o objetivo principal desse estudo é desvelar a vivência de famílias com crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA).

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo (Minayo; 2006), a pesquisa qualitativa é aquela que abrange o nível individual e relacional da realidade social e é acertado por meio da história, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes. Permite o pesquisador colher vários dados por meio de várias fontes.

Destarte, o estudo de caso é significativo para determinar uma contestação entre os pesquisadores, pois não requer uma interpretação completa ou detalhada. O autor menciona que através da entrevista o estudo de caso torna-se um gerador essencial de validação. O estudo de caso procura descrever fatos e/ou situações, explicar como aconteceram, propiciar conhecimento a respeito do assunto estudado e evidenciar ou constatar no estudo os efeitos e as relações do referido estudo. (Yin; 2015).

O local da pesquisa foi a Casa do Autista, localizada na cidade de Sobral – CE, no bairro Campo dos Velhos. O local foi escolhido considerando o objetivo pesquisa que intenta conhecer a vivência dos familiares que acompanham crianças autistas. A Casa do Autista é uma associação de caráter educativo, assistencial, beneficente, sem fins lucrativos, constituída por pais e amigos de uma comunidade que atende crianças diagnosticadas com autismo. Ela funciona nos turnos matutino e vespertino, durante quatro dias na semana.

O presente estudo foi constituído por 15 familiares de crianças atendidas pela Casa do Autista no período de janeiro e fevereiro de 2020. Configurou-se como inclusão: ser familiar da criança autista e aceitar participar da pesquisa e exclusão foi: ser menor de idade.

Foram abordados todos os familiares que atenderam aos critérios e que aceitaram participar da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu através de entrevista semiestruturada da pesquisa multicêntrica com os familiares da criança autista no momento do atendimento na Casa do Autista, cada uma com duração de no máximo 30 minutos. O instrumento contém dados sociodemográficos e questionamentos sobre as vivências de famílias com crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para melhor compreensão do objeto de estudo utilizou-se a sistematização das informações a partir da seguinte pergunta norteadora: “Como é para você ter uma criança autista na família?”, uma vez que se trata do recorte de uma pesquisa multicêntrica.

Para (Augusto et al; 2013), a entrevista é o segundo recurso utilizado na coleta de dados. Portanto, é um dos métodos mais aplicados na pesquisa qualitativa, podendo ocorrer por meio de entrevista estruturada, entrevistas semiestruturadas e até mesmo entrevistas não estruturadas.

Os dados foram analisados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), o termo análise de conteúdo denomina um conjunto de técnicas de análise das comunicações planejando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a conclusão de conhecimentos relativos às condições de construção e aceitação destas mensagens.

Foi submetido primeiramente ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Paraná – UFPR e da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Iniciou somente após aprovação e parecer dos comitês, apresentando parecer favorável n°: 2.327.633 e registrado por CAAE: 73197617.0.1001.0102 e n°: 2.806.799 e CAAE: 73197617.0.2001.5053, respectivamente. Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, foram considerados os aspectos éticos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Descrever como foi desenvolvido o estudo, de modo a permitir sua replicação. Pode conter informações referente: à abordagem da pesquisa, ao tipo de estudo, ao local em que foi desenvolvida, aos sujeitos que colaboraram, ao instrumento de coleta de dados, à técnica de análise dos dados e aos aspectos éticos.

3 I REFERENCIAL TEÓRICO

Aspectos históricos conceituais sobre o Transtorno do Espectro Autista

O termo "autismo" foi considerado como quadro de psicopatia infantil no início da década de 1940. Em 1943, Leo Kanner expôs suas primeiras evidências em relação ao autismo. Com um trabalho realizado na década de 1940, designado "Autistic Disturbances of Affective Contact", Kanner descreve um estudo feito com oito crianças que tinham algumas características que as diferenciavam das demais. Foi visto que eram pacientes que se isolavam facilmente, apresentavam incapacidade afetiva, social, a estímulos, distúrbios sintáticos e manias.

> O transtorno "patognomônico" fundamental é a incapacidade da criança de relacionar-se de modo usual com pessoas e situações desde o início da vida.... Existe desde o início, uma extrema solidão autista que, sempre que possível, desconsidera, ignora, exclui tudo o que vem de fora. (KANNER, 1943, p. 242, tradução nossa).

Depois de Kanner, outro psiquiatra manifestou investigação clínica correlativa ao autismo, Hans Asperger, (1944) que manifestou diagnóstico semelhante ao autismo, como exemplo a inexperiência afetiva e o comportamento não verbal.

> Na síndrome de Asperger, verificou-se que o DSM IV considerou não haver um prejuízo significativo nas áreas da linguagem e cognição. No entanto, há menção de que algumas dificuldades na comunicação social são verificadas, tais como: a incapacidade de reconhecer as regras convencionais da conversação que regem as interações sociais e o uso restrito de múltiplos sinais não verbais, como contato visual, expressões facial e corporal. (TAMANAHA, A. C 2008, p. 298).

De acordo com os manuais psiquiátricos DSM-IV (American Psychiatric Association, 2002) e CID-10 (Classificação estatística internacional de doenças, 2004) o autismo é considerado, respectivamente, como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e como Transtorno Global do Desenvolvimento. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002).

Assim, os critérios diagnósticos utilizados no Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM IV (2002), a perturbação deve ser manifestada antes dos três anos de idade, havendo um prejuízo severo em pelo menos um dos diferentes campos do desen- volvimento: interação social, linguagem usada para comunicação social, ou jogos simbólicos ou imaginativos. No Transtorno Autista, podem ocorrer anormalidades no desenvolvimento das habilidades cognitivas. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002).

Após novos estudos acerca do autismo hoje em dia o Transtorno do Espectro Autista (TEA) classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento engloba o autismo, a síndrome de asperger e o transtorno global do desenvolvimento em outra caracterização.

É identificado pela dificuldade na interação social, afetiva, comunicativa, isolamento, desinteresse e comportamentos repetitivos. (BAGAROLLO, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015).

Para finalizar de acordo com CIRINO (2001, p. 92), com os diagnósticos descritivos, considerados como totalmente determináveis, tal como o *DSM-IV* e *CID-10*, almeja-se "preencher a ausência de signos patognomônicos e a carência de exames de laboratório em psiquiatria". E continua afirmando que o caminho é o da "*medicalização da psiquiatria*, a fim de afastá-la de vez das influências filosóficas e psicanalíticas".

Avaliação diagnóstica, classificações e a atuação do Enfermeiro

O momento do reconhecimento de uma doença ou síndrome crônica para a família é repleto por um conjunto de sensações e inúmeros sentimentos, como por exemplo a frustração, insegurança, culpa, luto, medo e desesperança, principalmente quando o paciente é uma criança. (SAMSON ET AL, 2013).

O desenvolvimento do diagnóstico autístico vem ocorrendo com mais veemência nos últimos 40 anos, o que a partir disso introduziu-se uma ideia de um espectro autista e relacionou- se esse espectro como sendo um único transtorno (Transtorno do Espectro Autista – TEA). Esse transtorno global compreende diagnósticos de: autismo, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD/SOE) que estão descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (VELLOSO et al., 2011).

Com isso, é demonstrado que não existe tratamento preciso e decisivo para trabalhar com autistas, pois cada condição demanda que o profissional de saúde produza possibilidades para lidar com ela. Desta forma, o enfermeiro pode intervir com esse paciente portador de Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo necessário conhecê-lo em suas individualidades e assisti-lo mediante a suas necessidades (BARBOSA; NUNES, 2017).

Ressalta-se assim a importância do profissional de enfermagem na assistência à criança com distúrbios no desenvolvimento. O enfermeiro passa a estimular a relação de confiança entre profissional e paciente e acaba gerando um ambiente seguro e confiável. Assim sendo, o enfermeiro realiza a assistência em todo o seu aspecto. Tudo isso com o objetivo de fortificar a saúde do paciente e reinseri-lo na sociedade. (SILVA et al. 2017).

A família e o contexto de vulnerabilidade

Segundo AYRES (1999), a origem da palavra vulnerabilidade apareceu no campo dos direitos humanos, onde designou "grupos ou indivíduos que são frágeis judicial ou politicamente na promoção, proteção ou garantia de seus direitos de cidadania". Tem sido extensivamente referido por pesquisadores e profissionais de saúde desde o surto de AIDS.

É importante destacar que o conceito de vulnerabilidade em saúde consta a

possibilidade de exibição das pessoas ao adoecimento, que resulta de uma congregação de particularidades não apenas individuais, mas também coletivos e contextuais, que estão incluídos com a maior suscetibilidade ao adoecimento e, coincidentemente, com a maior ou menor disponibilidade de recursos de proteção (LIMA et al, 2013).

Dessa forma, as pessoas encaram diferentes situações de vulnerabilidade e estas circunstâncias podem ser particularizadas pelo reconhecimento de três componentes interligados: o individual, o social e o programático ou institucional. (MEYER et al, 2006).

O conceito de vulnerabilidade da família reconhece um entendimento aprofundado da experiência da família em situação de doença de um filho. Alguns autores fazem uma hipótese teórica sobre a vulnerabilidade da família, estabelecida como um sentimento de ameaça à sua autonomia, que está sob pressão da doença, da própria família e da equipe. Os elementos estimuladores de sua vulnerabilidade são as experiências vividas anteriormente pela família; o acúmulo de exigências que comprometem a capacidade para lidar com a situação e o despreparo para agir. Os atributos definidores de vulnerabilidade estão relacionados ao contexto da doença que gera incerteza, impotência, ameaça real ou imaginária, exposição ao dano, temor do resultado, submissão ao desconhecido e expectativas de retornar à vida anterior.

Segundo ANDRADE (2012), a ocorrência de uma doença crônica na família gera um quadro de transformações que implicam no entrelaçamento de três fios evolutivos que são doença, os ciclos de vida da pessoa e as famílias e, consequentemente, a adaptação familiar a este contexto depende de muitas variáveis que não ocorrem de maneira linear e progressiva.

Portanto, trata-se de um processo crônico, já que o transtorno aumenta conforme os diferentes períodos evolutivos do indivíduo. O diagnóstico do quadro de Autismo, definido por déficits claros, estáveis e previsíveis ao longo do tempo aumenta o potencial de exaustão familiar (Rolland, 2001).

Para a enfermagem, é imprescindível conhecer os conceitos de vulnerabilidade e os recursos para identificá-la na população, com o propósito de atender às necessidades individuais e coletivas, através de ações direcionadas e adequadas à dificuldade de cada caso (OLIVEIRA, 2013). Para isso, a construção de vínculos entre o profissional e os familiares facilitam a identificação das necessidades das famílias e, em conjunto, subsidiam prováveis soluções para o problema, aliviando sobrecargas e acrescendo o acesso aos serviços de saúde numa perspectiva de cuidado centrado na família (MANOEL et al., 2013).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As vivências das famílias com crianças autistas estão apresentadas nesse estudo por meio do perfil das famílias e das crianças, tendo em vista a necessidade de conhecer as

condição das mesmas. Por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), foram abstraídas categorias que refletem as vivências das famílias com a criança autista e a análise dos depoimentos dos participantes que relataram a experiência de viver com uma criança com TEA, subsequentemente debatido com a literatura.

Caracterização dos participantes

A caracterização foi construída a partir das entrevistas realizadas com os cuidadores principais das crianças que se encontravam no momento do atendimento na Casa do Autista em Sobral, CE. Nesse estudo, realizamos o perfil das crianças autistas exposto no Quadro 01 considerando as seguintes variáveis: sexo, idade, diagnóstico, tempo de diagnóstico, se a criança estuda, tipo de escola e o tipo de ensino. Esses dados nos ajudam a dialogar com a caracterização dos cuidadores.

Participante	Idade	Sexo	Diagnóstico	Tempo de diagnóstico	Estuda?	Tipo de escola	Tipo de ensino
C1	09	M	Autismo leve	Seis anos	Sim	Pública	Regular
C2	10	M	TDAH e Autismo	Seis meses	Sim	Pública	Regular
C3	06	M	Autismo	Dois anos	Sim	Pública	Regular
C4	04	M	Autismo infantil	Oito meses	Sim	Pública	Regular
C5	02	M	TDAH e Autismo	Oito meses	Sim	Pública	Regular
C6	03	M	Autismo	Um ano	Sim	Particular	Regular
C7	04	M	Autismo Leve Precoce	Quatro meses	Sim	Particular	Regular
C8	05	F	Autismo	Dois anos	Sim	Particular	Regular
C9	08	M	TDAH e Autismo	Três anos	Sim	Público	Regular
C10	05	M	Autismo	Dois anos	Sim	Público	Regular

C11	04	M	Autismo	Dois anos	Sim	Público	Regular
C12	04	M	TDAH e Autismo	Dois meses	Sim	Público	Regular
C13	11	M	Autismo	Sete meses	Sim	Público	Regular
C14	04	M	Autismo	Dois anos	Sim	Público	Regular
C15	08	M	TDAH e Autismo	Dois anos	Sim	Público	Regular

Quadro 01. Caracterização de crianças autistas no ano de 2020 em Sobral – CE atendidos pela Casa do Autista. Sobral, Ceará, Brasil, 2020.

Sobre as crianças predominou o sexo masculino (14), enquanto o sexo feminino (01). Acerca da idade predominou crianças com quatro anos (05), cinco anos (02) e oito anos (02), seguida de: dois anos (01), três anos (01), seis anos (01), nove anos (01), dez anos (01) e onze anos (01).

O autismo é um tipo de transtorno global do desenvolvimento de maior destaque devido a sua elevada dominância. Dados epidemiológicos mundiais contabilizam que um a cada 88 nascidos vivos apresenta TEA, que afeta mais o sexo masculino. No Brasil, em 2010, estimava- se cerca de 500 mil pessoas com autismo. (GOMES et al, 2015).

Sobre o diagnóstico predominou: autismo (07) e autismo + TDAH (05), os demais: autismo leve (01) autismo leve precoce (01), autismo infantil (01). O tempo de diagnóstico (06) crianças foram diagnosticadas há dois anos, (02) crianças há oito meses e as demais: (01) há dois meses, (01) há quatro meses, (01) há seis meses, (01) há sete meses, (01) há um ano, (01) há dois anos, (01) há três anos e (01) há seis anos.

A importância do diagnóstico nos primeiros anos de vida representa os benefícios que ele pode trazer, como restrição do sofrimento familiar, provisão do prognóstico ou da direção clinica esperada, atenuação de exames desnecessários, consumação do tratamento específico(quando houver), organização de planos de supervisão de saúde específicos, aproximação a protocolos de pesquisa em tratamentos, consumação de suporte familiar, promoção da inserção precoce em programas de estimulação e educação especializadas, entre outros (BOY, 2016).

A grande maioria estuda e frequenta escola pública (12) as demais frequentam escolas particulares (03), e todas (15) frequentam a escola regularmente.

O processo de socialização da criança autista é importante e significativo, pois ajuda

na inclusão social, no desenvolvimento escolar e mostra-se imprescindível para a quebra de estereótipos negativos e conceitos previamente estabelecidos.

Participante	Idade	Sexo	Escolaridade	Situação Conjugal	Parentesco com a criança	Se trabalha ?	Motivo	Renda Familiar	Auxílio do Governo ?
F1	40	F	Ensino Médio	Viúva	Mãe	Não	Cuidar do filho	Um salário	Sim
F2	41	M	Ensino Fundamental	Casado	Pai	Sim	-	Um salário	Sim
F3	34	F	Ensino Médio	Casada	Mãe	Sim	-	Dois salários	Não
F4	40	F	Superior Incompleto	Casada	Mãe	Sim	-	Um salário	Não
F5	36	M	Superior Completo	Casado	Pai	Sim	-	Dois salários	Sim
F6	33	F	Ensino Médio	União Estável	Mãe	Sim	-	Dois salários	Não
F7	29	F	Superior Incompleto	Casada	Mãe	Sim	-	Um salário	Não
F8	42	M	Ensino Médio	Casado	Pai	Sim	-	Quatro salários	Não
F9	40	F	Ensino Fundamental	União Estável	Mãe	Não	Cuidar do filho	Bolsa Família	Sim
F10	23	F	Ainda estuda	Solteira	Mãe	Não	Nunca trabalhou	Um salário	Sim
F11	41	F	Ensino Fundamental	Casada	Mãe	Não	Cuidar do filho	Um salário e meio	Não
F12	27	F	Ensino Médio	União Estável	Mãe	Não	Cuidar do filho	Um salário	Sim
F13	35	F	Ensino Fundamental	Casada	Mãe	Não	Cuidar do filho	BPC BF	Sim

F14	41	F	Ensino Médio	Casada	Mãe	Não	Cuidar do filho	Um salário	Não
F15	40	F	Ensino Médio	Casada	Mãe	Não	Cuidar do filho	Um salário	Não

Quadro 02. Caracterização de famílias de crianças com autismo no ano de 2020 em Sobral – CE atendidas pela Casa do Autista. Sobral, Ceará, Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Já o quadro 2 apresenta os dados dos familiares que participaram da pesquisa, sendo tabelado as seguintes variáveis: idade, sexo, escolaridade, situação conjugal, parentesco com a criança, se trabalha e se não trabalha o motivo de ter deixado de trabalhar, a renda familiar e se recebe auxílio do governo.

Em relação aos participantes foi possível identificar que a maioria são do sexo feminino (12) e tem grau de parentesco: Mãe, sendo essa o familiar predominante da pesquisa, os demais familiares se configuram como: Pai (03).

Corroborando com os resultados, o sexo feminino, especialmente a imagem da mãe, segue sendo a principal cuidadora da família, pois, é a que conhece diariamente a rotina do filho nos serviços de saúde. Hoje, a mulher exerce papel fundamental na sociedade pois além de atuar no mercado de trabalho, também desempenha o segundo papel no cuidado do lar (BALEOTTI; OMOTE; GREGORUTTI, 2015).

Em relação a idade dos participantes, observou-se a predominância entre os 30 a 40 anos de idade. A respeito da escolaridade os resultados foram: ensino médio completo (07), ensino fundamental (04), ensino superior completo (01), ensino superior incompleto (02) e ainda estudando (01). A maioria eram casadas(os) (10), os demais: viúva (01), união estável (03) e solteira (01).

Comparando a idade dos participantes a sobrecarga alcança a maior predominância da faixa etária que é de 31 e 40 anos, e é também a população que apresenta maior taxa de mortalidade inoportuna (30 a 69 anos) pelos significativos grupos de doenças crônicas não transmissíveis, sendo: doenças do aparelho circulatório, neoplasias malignas, diabetes mellitus e doenças respiratórias crônicas. Os quatro grupos de doenças totalizaram, em 2016, 56% do total das mortes ocorridas no Brasil nessa faixa etária (BRASIL, 2018).

Quanto ao estado civil, a grande maioria dos cuidadores possui relações estáveis. Caicedo (2014), Zajicek-Farber et al (2015) e Barros et al (2017) indicam o predomínio de cuidadores casados, significando um potencial de consolidação e apoio quando o cuidado é dividido entre os cônjuges. A falta do cônjuge pode causar um efeito na rede de apoio e no aumento da sobrecarga nos cuidados.

Acerca do trabalho a grande maioria não trabalhava (08) pelo motivo de prestar

cuidados exclusivamente ao filho, as demais (07) trabalhavam e apenas (01) nunca trabalhou. Sobre a renda mensal, (08) famílias recebem apenas 1 salário-mínimo, (01) família tem renda de 1,5 salário-mínimo, (03) famílias com renda de dois salários, (02) famílias com renda fruto de BPC e Bolsa Família e (01) família com renda de quatro salários-mínimos.

De acordo com esse estudo, a renda mensal dos participantes foi de um salário-mínimo. A baixa renda familiar apresentada reflete ao fato de grande parte das mães não exercer atividade remunerada e que apesar de terem condições de participarem do mercado de trabalho por serem jovens e terem educação formal, assumem sozinhas a responsabilidade pelo tratamento da criança.

Conforme o estudo de Ribeiro (2011), isso ocorre porque ao receber o diagnóstico da criança, as mães deixam suas ocupações para cuidar unicamente dos filhos, tendo assim, muitas vezes que deixar o seu próprio emprego.

Portanto, os familiares quando realizam trabalho remunerado, preferem ocupações informais, pela probabilidade de trabalhar em casa e terem maior facilidades de horários. O esforço de tempo e dinheiro no cuidado da criança, acrescido à pouca colaboração nas finanças da casa faz com que a renda da família fique reduzida, o que afeta a participação social, a realização de atividades de lazer e a saúde (PARKES et al, 2011).

Destaca-se que nas famílias deste estudo, as crianças possuírem inúmeras necessidades de cuidados, o que implica a obrigação de um dos familiares parar de trabalhar para assumir essa responsabilidade, tornando as famílias mais vulneráveis devido ao comprometimento dos recursos financeiros.

Duas famílias do estudo relataram que dependem exclusivamente do BPC (Benefício de prestação continuada) e do bolsa família como renda, nessa perspectiva, o auxílio financeiro colabora e garante acesso a serviços essenciais.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo, é possível constatar que as vivências de famílias de crianças com TEA exprimem uma série de sentimentos, principalmente a insegurança e muitas mudanças na rotina da mesma, precisando de tempo para readaptação da nova realidade e aprender a lidar com as peculiaridades da criança. Estando essa dependente para seus cuidados diários e ida aos serviços de saúde. A pesquisa também evidencia a necessidade do aumento de serviços especializados e de profissionais capacitados que façam o acompanhamento familiar da criança autista.

O cuidar dessas famílias, para a enfermagem, é fundamental, pois encontram-se vulneráveis e necessitam de fortalecimento e apoio no acompanhamento do novo momento, é importante que os profissionais de saúde conheçam sobre o autismo, as

formas de cuidado e o tratamento e que sejam capacitados para passar informações de forma corretas para os familiares.

A pesquisa demonstrou que o cuidado de uma criança com TEA se configura como um potente campo de atuação da enfermagem, pois ainda é uma área pouco estudada e trabalhada na graduação. A presente pesquisa recomenda a necessidade de mais estudos relacionados a essa temática no sentido de aprofundar as questões particulares sobre a abordagem familiar de crianças autistas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM IV.** Porto Alegre: RS, 880p, 2002, Artes Médicas.

ANDRADE, ALINE ABREU; TEORODO, MAYCOLN LEÔNI MARTINS. **Família e autismo: uma revisão da literatura.** In: Contextos clínicos, v.5, n.2, p.133-142, jul.-dez./ 2012.

AUGUSTO, C. A. ET AL. Pesquisa Qualitativa: Rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **RESR**, Vol., Nº 4, p. 745-764, 2013.

AYRES, J. R.C.M. ET AL. Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: CAMPOS, G.W.S. et al. (Orgs.). **Tratado de saúde coletiva**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S.; GREGORUTTI, C. C. Oficina de atividades: espaço de atenção aos familiares de crianças com deficiência. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 1 p. 3-12, jan/mar. 2015.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: **Edições** 70, 2011.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista & C. Bosa (Orgs.), **Autismo e educação** (pp. 19-39). Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.

BOY, R. Abordagem diagnóstica de crianças com atraso do desenvolvimento e deficiência intelectual. **revista.hupe.uerj.br**. v. 15, n. 2, abr-jun, 2016.

CAICEDO, C. Families with special needs children: family health, functioning, and care burden. **J Am Psychiatr Nurses Assoc** 2014; 20(6):398-407.

CEZAR P.K, SMEHA L.N. Repercussões do autismo no subsistema fraterno na perspectiva de irmãoes adultos. **Estud. psicol**. 2016 Jan-Mar; 33(1) 51-60. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100006.

CIRINO, O. Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: **Autêntica**, 152p, 2001.

.

GOMES, P. T. M.; LIMA, L. H. L.; BUENO, M. K. G.; ARAÚJO, L.A.; SOUZA, N. M. Autism in Brazil a systematic review of family challenges and coping strategies. **J Pediatr** (Rio J); 91(2):111-121, 2015.

IUSTEN DA SILVA, M.L.; RIBEIRO-SCHNEIDER, D.; VIEIRA, M.L. Envolvimento paterno em famílias de criança com transtorno do espectro autista: Contribuições da Teoria Bioecológica do

Desenvolvimento Humano. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 36, n. 90, 2016.

KANNER, Leo. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250.

LEVENSON D . Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. **Am J Med Genet A**; 167(5):5-14, 2015.

MEYER, D. E.; MELLO, D. F.; VALADÃO, M. M.; AYRES, J. R. Você aprende. A gente ensina? Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1335- 1342, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 406 p, 2006.

NUNES, F.C.F. **Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro:perspectivas para o campo da saúde**. 147 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RIBEIRO, S. O impacto do autismo na família. **Revista Autismo**, 2011.

ROLLAND, J. Doença crônica e o ciclo de vida familiar. In: B. CARTER; M. MC GOLDRICK. (eds.), As mudanças no ciclo de vida familiar. Porto Alegre, **Artmed**, p. 373-92, 2001.

ROCHA, M.C.P. *et al*. Necessidades e dificuldades de famílias que vivenciam a experiência de ter uma criança com hidrocefalia. **Saúde Rev**. Piracicaba, v. 15, n. 40, p. 49-66, abr.-ago. 2015.

SAMSON AC, HUBER O, RUCH W. Seven decades after Hans Asperger's observations: a comprehensive study of humor in individuals with Autism Spectrum Disorders. **Humor**; 26:441-60, 2013.

SENA RCF, REINALDE EM, SILVA GWS, SOBREIRA MVS. Práticas e conhecimentos dos enfermeiros sobre o autismo infantil. **J Res Fundam Care**. set;7(3):2707-16, 2015.

VOLKMAR FR, MCPARTLAND JC. FROM KANNER TO DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. **Annu Rev Clin Psychol**; 10:193-212, 2014.

VELLOSO, R. L *et al*. Protocolo De Avaliação Diagnóstica Multidisciplinar Da Equipe De Transtornos Globais Do Desenvolvimento Vinculado À Pós-Graduação Em Distúrbios Do Desenvolvimento Da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Cadernos De Pós-Graduação Em Distúrbios Dov Desenvolvimento,** São Paulo, V.11, N.1, P. 9-22, 2011. Disponível em: http://Editorarevistas.Mackenzie.Br/Index.Php/Cpgdd/Article/View/11166/6932.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 290p, 2015.

ZAJICEK-FARBER, M.L.; LOTRECCHIANO, G.R.; LONG, T.M.; FARBER, J.M. Parental Perceptions of Family Centered Care in Medical Homes of Children with Neurodevelopmental Disabilities. **Matern Child Health J**; 19(8):1744- 1755, 2015.

ZANON RB, BECKES B, BOSA CA. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. Psic **Teor Pesq**. mar;30(1):25-33, 2014.

CAPÍTULO 2

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO ENTRE OS DOCENTES DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO

Data de aceite: 02/08/2021

Adriana Pinto Martins
Centro Universitário Inta -UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4630466189818295

Evaneide Dourado Martins
Centro Universitário Inta -UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/8234808360328601

Márvilla Pinto Martins
Centro Universitário Inta -UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/8635268784424245

Francisca Neide Camelo Martins
Centro Universitário Inta -UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/3161066429850481

Lara Martins Rodrigues
Centro Universitário Inta -UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/8785326446929775

1 I INTRODUÇÃO

Qualidade de vida, essa noção que é eminentemente humana, subjetiva e polissêmica, refere-se ao bem-estar dos indivíduos e da coletividade nos diversos âmbitos da vida. Sociologicamente, trata-se de um padrão determinado, para cuja conquista a coletividade se mobiliza por meio de políticas públicas e sociais indutoras e orientadoras (MINAYO, 2013).

A qualidade de vida do trabalhador influencia na produtividade, bem como na relação com os outros colaboradores e chefia, no entanto a instituição que se preocupa neste quesito está comprometida em garantir saúde física, mental e social aos seus colaboradores, e com isso acabam elevando maior motivação e comprometimento por parte dos trabalhadores.

O presente estudo teve como objetivo descrever o perfil docente e a qualidade de vida no trabalho entre professores de nível superior em um Centro Universitário da rede privada. Este estudo suscitou interesse por perceber a quantidade de atividades que os docentes realizam em sua prática. Este tema em discussão é de suma importância, porém ações de qualidade de vida no trabalho são de grande relevância nas instituições, pois interferem nas ações e comportamentos dos docentes.

O estudo envolveu a realização de uma pesquisa bibliográfica considerando como referenciais teóricos os trabalhos de Hipólito (2015), Moreira et.al, (2009), Santos et al. (2019), Santos (2018), Clímaco (2012), Mendonça (2016) entre outros. E também através de um estudo transversal e descrito com docentes de um Centro Universitário da rede privada, onde os dados foram coletados através de questionários.

2 | METODOLOGIA

Estudo transversal e descritivo com docentes de nível superior de um Centro Universitário. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob protocolo CAAE nº 04536318.5.0000.5418.

A Instituição do Ensino Superior (IES) fica localizada no município de Sobral (CE), com 208.935 habitantes, segundo o IBGE (2019), a cerca de 230 km de distância da capital Fortaleza. Ela oferta 72 cursos universitários, tanto da área da saúde como a área do ensino. Possui 385 professores em seu quadro docente e um total de 31.831 discentes.

Para ser incluído no estudo o sujeito tinha que ser docente regulamente contratado pela IES há pelo menos um ano consecutivo e ter jornada de trabalho de, no mínimo, 20 horas semanais na instituição. Foram excluídos os docentes que não responderam ao questionário por provável falta de tempo livre e/ou por outras razões, das quais não quiseram se manifestar.

Os dados foram coletados através de questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa. Os instrumentos utilizados foram: Questionário socioeconômico adaptado contendo questões socioeconômicas e de saúde dos docentes e um Instrumento de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) de Walton adaptado, medido por uma escala do tipo *Likert* contendo cinco pontos (1= muito insatisfeito, 2= insatisfeito, 3= nem satisfeito nem insatisfeito, 4= satisfeito, 5= muito satisfeito). As variáveis descritas foram socioeconômicas e as de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), e as de saúde dos docentes. Os dados foram tabulados em planilha de Excel, foram analisados pelo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 21.0, e apresentados em frequências absolutas (n) e relativas (%).

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

Organização Mundial da Saúde (OMS) define Qualidade de Vida como a percepção dos indivíduos sobre a satisfação pessoal, como felicidade e autorrealização, independente dos fatores socioeconômicos, de seu estado de saúde físico e mental (HIPÓLITO, 2015). Garcez et. al. (2018) complementa que o bem-estar é um desejo efetivo de todo ser humano, alvo de grande conquista para as pessoas e os seres humanos sempre buscam melhorar de vida, como um direito fundamental do indivíduo.

A partir do século XVII, o médico italiano Bernardino Ramazzini, passou a relacionar os riscos à saúde ocasionados por produtos químicos, poeira, metais e outros agentes encontrados por trabalhadores (COSTA, 2019). Isso foi fundamental para a organização de ações nas áreas de promoção, proteção e recuperação da saúde dos trabalhadores.

Nos últimos anos, houve um aumento de pesquisas relacionadas à qualidade de vida dos profissionais (RUEDA; LIMA; RAAD, 2014). O termo, Qualidade de Vida no Trabalho,

surgiu nos Estados Unidos após a segunda Guerra Mundial (MOREIRA et.al, 2009).

Robbins (2018), utilizando-se de uma ferramenta desenvolvida por Walton em 1973, desenvolveu uma pesquisa de sistematização que abrangeu a qualidade de vida dos trabalhadores (QVT). De acordo com The Whogol Group, em 1994, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elaborou um conceito que abrange vários fatores sobre a qualidade de vida no trabalho, a partir de cinco dimensões: saúde física, saúde psicológica, nível de independência (em aspectos de mobilidade, atividades diárias, dependência de medicamentos e cuidados médicos e capacidade laboral), relações sociais e meio ambientes. Trata-se de uma visão global, que considera as várias dimensões do ser humano na determinação dos níveis de qualidade de vida de cada indivíduo (THE WHOQOL GROUP, 2011).

Em se tratando do âmbito do trabalho, a qualidade de vida é entendida - na perspectiva organizacional - como a preocupação da instituição em relação ao bem-estar do profissional nos aspectos físicos e psicológicos, os quais, nessa concepção, inegavelmente refletem-se na produtividade profissional e pessoal (SANTOS et. al., 2019).

Essa racionalidade do aumento da produção com diminuição de custos – característica do modo de produção capitalista - passou a naturalizar o lugar de “mero recurso”, atribuído ao trabalhador (ARAÚJO, 2009). Refletindo-se criticamente, portanto, fica evidente que a verdadeira Qualidade de Vida no Trabalho deverá emergir de fato, apenas quando as relações de dominação, exploração e alienação forem superadas (PRACIDELLI; HOSSLER, 2018). Diante dessa consciência crítica, estudos têm buscado entender melhor o que de fato impacta ou se associa com o bem-estar no trabalho.

A incorporação de valores organizacionais de justiça, igualdade, tolerância, sinceridade e honestidade, benevolência, bem como o reconhecimento da instituição na sociedade se mostraram preditores de bem-estar no trabalho (BRAGA et al., 2017). Fatores como justiça salarial, boas condições de segurança e saúde no trabalho, bom uso e aprimoramento de capacidades, oportunidades de ascensão profissional, integração no meio de trabalho, garantias constitucionais, relevância social do trabalho na vida no trabalho foram também relacionados como satisfatórios (SANTOS et al., 2018).

Do ponto de vista sócio-histórico, portanto, o conceito de qualidade de vida no trabalho evolui, incorporando fatores psicossociais e elevando a preocupação com o bem-estar, traduzido em diversos âmbitos da vida pessoal do trabalhador. Desse modo, diferentes campos de trabalho trazem diferentes demandas de apoio e de olhares, os quais, por sua vez, são diferentemente percebidos pelos trabalhadores.

Não há na literatura um consenso sobre o conceito de bem-estar no trabalho, sendo esse conceito confundido muitas vezes com outros construtos organizacionais positivos, como felicidade e qualidade de vida no trabalho, mas também com conceitos negativos,

como *burnout* e estresse no trabalho. Todavia, pode-se denotar alguns conceitos positivos sobre bem-estar e qualidade de vida no trabalho. O conceito de bem-estar, incialmente estivera ligado a estudos sobre economia e ao significado de bem-estar material (FARSEN et al, 2018). O bem-estar é o resultado de práticas que envolvam qualidade de vida e felicidade no trabalho (TRALDI; DEMO, 2012).

Alguns conceitos negativos relacionados a estressores no trabalho, no caso da síndrome de *burnout,* encontrados em estudos recentes informam que a frustação, ansiedade, o estresse, desmotivação e esgotamento pessoal são sinônimos que denotam a síndrome de *burnout*, um fenômeno, que inclusive, interfere diretamente na qualidade de vida da pessoa no trabalho (LOPES; RIBEIRO; MARTINHO, 2012).

Entretanto, outras pesquisas têm demonstrado preocupações com a diferença entre o bem-estar no trabalho e outros construtos semelhantes, como a qualidade de vida no trabalho. Estudos voltados para a relação entre as ações de qualidade de vida no trabalho e o bem-estar laboral, apontam que são dois elementos diferentes, apesar de concordar com a falta de consenso sobre a definição de bem-estar (COUTO; PASCHOAL, 2017).

O ambiente acadêmico tem peculiaridades que, se de um lado podem motivar o crescimento intelectual e interpessoal, por outro podem ser grandes barreiras ao alcance de qualidade de vida no trabalho. A universidade tem papel significativo no desenvolvimento profissional de seus futuros docentes, haja vista, sua capacidade de resolver determinados problemas a ela impostos, se comparada a outras instituições de natureza distinta, porque tem papel único, em detrimento da ética do desenvolvimento nacional e por ser um 'lócus' na transformação social (SOUTO et.al, 2016).

Entretanto, sabe-se que os professores universitários têm uma rotina de trabalho intensa em sala de aula e fora dela, já que sua rotina envolve, além do trabalho em sala de aula, sempre intenso pela relação dinâmica com alunos em formação, o trabalho extraclasse, com a elaboração de aulas, correção de atividades, trabalhos, avaliações, além do que muitos docentes das IES privadas são vinculados a mais de uma instituição, e muitos, ainda, necessitam acumular outras funções. Esse acúmulo de funções e atribuições pode levar os profissionais ao maior risco de adoecimento, além de outras pressões sofridas dentro da instituição de trabalho (MARQUEZE; MORENO, 2009; CRUZ et. al., 2010a). No ensino superior brasileiro, o docente apresenta sobrecarga de ensino e por vezes não propicia de tempo para realizar pesquisas e nem as próprias aulas (ALVES, 2017).

Sobre qualidade em educação, o estado do Ceará desde 2007 vem apresentando melhorias significativas na qualidade do ensino, haja vista, o ensino fundamental que apresenta um dos melhores IDEB, superando a meta nacional (GRAMANI, 2017). O governo do estado do Ceará, desde 2007, tem intensificado melhorias nas mais diversas áreas do ensino, uma delas é a implementação de cursos de formação inicial e continuada com o apoio da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

aos profissionais de magistério (CLÍMACO, 2012).

Uma dessas ações de melhorias na educação básica do estado do Ceará é o apoio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por meio da Plataforma Freire, que oferta cursos de formação continuada qualificada *(stricto e lato sensu*), aos professores que adquiram nível superior (CLÍMACO, 2012). Um município do Estado do Ceará que vem se destacando na melhoria da qualidade do ensino é a cidade de Sobral que tem sido referência para o restante do país por apresentar melhores índices educacionais (GRAMANI, 2017)

Em uma pesquisa realizada sobre Qualidade de Vida no Trabalho de professores numa rede estadual de ensino, de uma maneira mais específica, o autor elaborou conceitos sobre a qualidade de vida dos trabalhadores apresentada por uma versão atualizada do Modelo Sistêmico para compreensão da QVT. Todavia, esse modelo permitiu que o autor identificasse os fatores e indicadores de QVT dentro da instituição, ora pesquisada por ele (MENDONÇA, 2016).

Nesse modelo organizado foi identificada principalmente a saúde do trabalhador, bem como, o desempenho e atitudes laborais (VILAS BOAS; MORIN, 2015). No modelo sistêmico apresentado por Mendonça (2016), levou em consideração aspectos da organização laboral: o trabalho, as relações, sentido do trabalho, sentido no trabalho e os resultados para os recursos humanos.

Essa organização levou em consideração principalmente o comprometimento afetivo, comprometimento de continuidade, equilíbrio, trabalho e vida privada, comprometimento com o trabalho, comprometimento no trabalho, presenteísmo, estresse relacionado ao trabalho e bem-estar psicológico (MENDONÇA, 2016).

Não se concebe o aprimoramento organizacional sem o primeiro passo – a nosso ver mais importante - que é o honesto conhecimento do perfil de quem diuturnamente constrói a organização. O conhecimento do perfil docente e da qualidade de vida no trabalho descrita por esses profissionais numa IES privada passa a ser, portanto, importante indicativo das condições de trabalho na organização. Pode vir a ser norteador de mudanças que, por sua vez, podem carrear novos valores organizacionais e até novas estratégias de apoio docente.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O período de aplicação dos instrumentos foi de novembro de 2018 a maio de 2019. Os dados foram coletados através de questionários sobre dados sociodemográficos Meneghim (2007), relacionados ao trabalho e saúde e qualidade de vida no trabalho, os quais foram entregues e aplicados aos sujeitos da pesquisa em horários livres de atividades

na própria instituição (intervalos ou momentos previamente agendados entre pesquisador e pesquisados) de modo a não atrapalhar as atividades docentes. Essa coleta envolveu 212 docentes.

O instrumento para avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho de Walton (QVT). A escala do tipo *Likert* continha cinco pontos (1= muito insatisfeito, 2= insatisfeito, 3= nem satisfeito nem insatisfeito, 4= satisfeito, 5= muito insatisfeito). Destarte, os domínios utilizados foram os seguintes: compensação justa e adequada; condições de trabalho; uso ou desenvolvimento das capacidades; oportunidade de crescimento e segurança; integração social na organização; constitucionalismo; trabalho e vida e relevância social.

A compensação justa e adequada diz respeito à compatibilidade do trabalho realizado. Equidade salarial em relação ao mercado externo e aos colegas, entre benefícios que incrementem a renda do trabalhador (TIMOSSI et al., 2009). As condições de trabalho investigam se o local de trabalho promove bem-estar, segurança e organização aos trabalhadores, haja vista ser a promoção de saúde um objetivo aos empregadores (GUEVEL, et al., 2015).

O uso e desenvolvimento das capacidades são elementos autônomos. Diz respeito principalmente à capacidade do empregado tomar suas próprias decisões em relação à atividade que desempenha (SANTOS, 2014). Oportunidade de crescimento e segurança é uma visão que se tem sobre a valorização e segurança da empresa com relação ao trabalhador (HITZ, 2010). Integração social na organização é medida através do respeito às individualidades dentro da empresa que é alcançada através das relações interpessoais saudáveis entre pessoas (SANTOS, 2014).

O constitucionalismo diz respeito à legalidade e reconhecimento do cumprimento dos direitos trabalhistas do trabalhador (MACHAVA, 2012). E por último a relevância social que é o indicador sobre a imagem da empresa e associa-se à credibilidade da organização na percepção do funcionário (HITZ, 2010). As variáveis do estudo foram divididas em: Fatores sociodemográficos: sexo (homem ou mulher); idade dicotomizada pela média (<37 ou ≥37 anos de idade); estado civil (casado ou outros [solteiros, viúvos, separados, noivo]), número de pessoas na família (até 3 pessoas ou 4 a 6 pessoas); renda familiar (2 a 7 salários mínimos ou 8 a 12 salários mínimos); possui automóvel (sim ou não); e, habitação (própria ou outros/caso estivessem morando em casa alugada, com algum parente ou amigo).

Fatores de qualificações profissionais e relacionados ao trabalho: qualificação profissional (Especialização, Mestrado ou Doutorado/Pós-Doutorado); anos de conclusão da graduação (1 a 10 anos, 11 ou mais); áreas dos cursos que leciona (ciências biológicas [Educação Física, Fisioterapia, Odontologia, Enfermagem, Nutrição, Medicina Veterinária, Medicina, Biomedicina e Farmácia], ciências exatas [Arquitetura, Engenharia Civil e Engenharia de Produção] ou ciências humanas [Direito, Psicologia, Pedagogia,

Administração, Serviços Sociais e Jornalismo]; anos de trabalho na instituição de ensino superior (1 a 10 anos, 11 ou mais); horas trabalhadas ao dia (4 a 8 horas, 9 horas ou mais), acúmulo de cargo (sim ou não); situação do acúmulo (público/privado ou privado/privado); e, percepção do relacionamento interpessoal no trabalho (muito satisfeito/satisfeito ou muito insatisfeito/insatisfeito/nem satisfeito e nem insatisfeito].

Fatores associados à saúde: presença de doença (sim ou não); e, satisfação com o estado de saúde (muito satisfeito/satisfeito, muito insatisfeito/insatisfeito, nem satisfeito/nem insatisfeito), presença de doença (sim, não),

Qualidade de vida no Trabalho: Através da média do número de questões por cada um dos oito domínios, como também para o total do instrumento, houve a dicotomização em satisfeito (muito satisfeito/satisfeito) e insatisfeito (muito insatisfeito/insatisfeito, nem satisfeito/nem insatisfeito).

Os dados descritivos foram tabulados em planilha de Excel, analisados pelo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 21.0, e apresentados em frequências absolutas (n) e relativas (%). Participaram do estudo 212 docentes, com taxa de perda de seguimento de 19, devido a erros de preenchimento, o total de participantes na amostra final foi de 193 docentes.

A maioria dos docentes é mulher (57,8%) com idade ≤ 37 anos (65,7%), casada (61,8%), reside com até três pessoas na família (65,4%). A renda familiar está entre 7 a 12 salários mínimos (59,3%), tem automóvel (92,6%) e habitação não própria (64,2%).

A maioria dos docentes apresenta a qualificação profissional de mestrado (56,8%), com a finalização da graduação a menos de 10 anos (66,3%), leciona na área de ciências biológicas (55,7%), trabalha na instituição a menos de 10 anos (91,2 %), trabalha entre 4 a 8 horas por dia (68,1%), não acumula cargos (67,5%) e está satisfeita/muito satisfeita com a relação interpessoal no trabalho (88,9%). A maioria dos participantes não apresenta problema de saúde (79,0%) e sente-se satisfeito/muito satisfeito com a sua condição de saúde (65,8%).

A prevalência de satisfação com a qualidade de vida no trabalho entre docentes pesquisados foi de 88,1%. Entre os domínios, o que apresentou maior prevalência de satisfação foi relacionado ao uso e desenvolvimento das capacidades (86,0%) e as condições de trabalho (85,5%), e os domínicos com maior insatisfação foi a integralização social na organização (32,6%) e trabalho e vida (21,8%).

Este estudo revelou que a maioria dos participantes da pesquisa é composta por mulheres e profissionais da área das ciências biológicas. Entretanto, há de se considerar que a mulher tem tido participação considerável na representação do trabalho, na área da educação e saúde desde os anos de 1970. Em vários cursos universitários a mulher ocupa maioria e no Brasil, o aumento de número de mulheres em cursos superiores, principalmente

na área da saúde e educação, se deve à modernização e mudanças culturais (COSTA et al, 2010).

Os dados coletados ainda demonstraram que a maioria dos participantes possui qualificação profissional em mestrado. Todavia, a formação continuada é essencial para o enfrentamento dos desafios emergentes no mundo globalizado, pois a qualificação profissional propicia o aprimoramento da formação acadêmica e profissional, buscando aproximar o mundo acadêmico do mundo do trabalho (MARQUEZAN, 2019).

Os significados em torno da formação docente estão estruturados em torno do reconhecimento social, haja vista a qualidade de ser professor, esteja assentada na participação da independência das pessoas. O professor é um profissional que transmite conhecimentos, abre a mente das pessoas tornando-as mais livres, menos dependentes, que vai muito além do ato de ensinar (PAGNEZ, 2010).

Outro ponto a destacar foi a grande quantidade de profissionais que atuam na área das ciências biológicas. A ciência biológica é uma área de grande valorização profissional pelo caráter investigativo, não que as demais áreas não exijam tal postura, mas pela sua abordagem investigativa, o profissional dessa área pode atuar como um facilitador de aspectos importantes para o ensino, possibilitando aos alunos condições para a resolução de problemas e o estabelecimento de relações causais para explicar o fenômeno estudado (SASSERON, 2018).

O rendimento mensal da maioria dos entrevistados (8 a 12 salários-mínimos) pode ser considerado muito bom, tendo em vista a renda média per capita dos brasileiros é de pouco mais de um salário mínimo (R$ 1.511,00) e, no Nordeste, região de realização dessa pesquisa, essa média é ainda menor: em torno de 984,00 (BRASIL, 2018).

A qualidade de vida no ambiente de trabalho é entendida como a preocupação da instituição em relação ao bem-estar do profissional nos aspectos físicos e psicológicos refletidos na sua produtividade profissional e pessoal. No entanto, este tema, qualidade de vida, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores que se utilizaram de uma determinada população que possui uma doença específica como amostra (SANTOS, 2019).

A compreensão à cerca do tema qualidade de vida é mutável de pessoa para pessoa e é dinâmica em cada percepção subjetiva do processo de produção, circulação e consumo de bens e riquezas (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012).

Assim, nessa compreensão, o tema ganha amplitude ao abranger diversos cenários, dentre eles a universidade, pois é nela que existe o papel determinante para o desenvolvimento de seus futuros profissionais, não só por demonstrar resolubilidade em comparação com instituições de outra natureza, mas também por seu papel singular na definição da ética de desenvolvimento nacional e por ser um lócus especial de crítica e transformação social (KOIFMAN, 2011).

Entretanto, sabe-se que os professores universitários têm uma rotina de trabalho intensa dentro da sua carga horária distribuída em sala de aula. Sua rotina envolve a elaboração de aulas motivadoras, aulas dinâmicas, envolventes com uma metodologia clara e segura do que estão ministrando e mesmo com essa rotina, ainda existem muitos docentes vinculados a mais de uma instituição, podendo acumular outras funções, como coordenação de cursos, de estágio e outras atribuições dentro da IES e do seu curso.

Conforme escores apresentados, os professores da instituição demonstraram boa percepção de sua qualidade de vida. Entretanto, foram apresentados estressores ou desencadeadores de ambientes de trabalho desfavoráveis (insatisfação) entre as mulheres. Isso requer maior aprofundamento em estudos posteriores, já que o instrumento ora utilizado não pode dar conta dessa questão. Entretanto, saber que tais fatores existem traz a certeza da necessidade de maior investimento em novos estudos para tal, além de sinalizar que correções e modificações certamente deverão ocorrer, quer em estrutura, quer em processos de trabalho.

E essa sinalização é uma das potências do presente estudo, uma vez que já nos aponta a oportunidade de iniciar discussões junto a Organização acerca de seu empenho e investimento na melhoria das condições de trabalho dos docentes. Quando os propósitos são devidamente discutidos a priore, os desafios que surgem durante o processo podem ser enfrentados com mais clareza e assertividade.

Mas, ainda assim, a perda de 55,07% de respostas deve ser considerada. Nesse sentido, há que se levar em conta a provável falta de tempo livre dos sujeitos para a resposta ao questionário, como já relatada em outro estudo, que se utilizou de questionário klobukoski; Höfelman (2017), a fim de que em estudos futuros se possam manejar essa dificuldade, seja pela extensão do prazo para respostas ou pela diminuição do conteúdo do questionário.

Ainda foi possível revelar neste estudo que as varáveis mais evidentes e que apresentaram melhor satisfação foi a qualidade de vida e relacionamento interpessoal. Os estudos voltados para a qualidade de vida docente são importantes para esses profissionais uma vez que, tal percepção pode repercutir na qualidade de ensino.

Para Marqueze; Costa (2009) e Garcia; Silva (2011) em estudos anteriores por eles, a satisfação na qualidade de vida é motivo de prazer para os professores. No que diz respeito à percepção dos professores com relação ao relacionamento interpessoal no trabalho, a maioria está muito satisfeito com suas relações.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo identificou que a percepção dos professores com relação a qualidade de vida dentro da IES pesquisada, apresentou satisfação laboral com base na

amostra apresentada. Há prevalência da qualidade de vida no trabalho entre docentes pesquisados, onde a satisfação foi relacionada aos domínios uso e desenvolvimento das capacidades e as condições de trabalho. Enquanto a insatisfação foi em relação aos domínios integralização social na organização, trabalho e vida.

A pesquisa apresentada procurou investigar a qualidade de vida dos professores universitários, no Centro Universitário Inta – UNINTA. Vale salientar que, na limitação deste estudo, o mesmo apontou resultados apenas na IES pesquisada, entretanto, pode ser aplicado em outras IES, nas quais poderão apresentar resultados divergentes deste. Outrossim, dentro da literatura existente, poucas pesquisas apontam resultados positivos com relação a qualidade de vida de professores universitários em IES.

Entretanto, os achados da pesquisa revelaram que, em relação ao bem-estar físico e material, a maioria dos participantes considera-se satisfeito. O fator de maior prevalência foi a qualidade de vida e a relação interpessoal no trabalho, haja vista as amostras ora apresentadas e discutidas. No tocante ao eixo central desta pesquisa, foi preciso que se inquirisse aos professores sobre qual a percepção deles sobre a qualidade de vida dentro do Centro Universitário Inta – UNINTA. A partir do conhecimento dos resultados do questionário, pode-se afirmar que a percepção deles foi assaz positiva.

Entretanto, cabe salientar, que a instituição em foco, preza em proporcionar uma melhor qualidade de vida aos seus funcionários no trabalho, através de ações que visam melhoria no ambiente físico, nas boas relações de trabalho e valorização do servidor, que há implícita e explicitamente, uma perspectiva de progresso e protagonismo no cenário interpessoal e educacional e, consequentemente, estes sentem mais prazer e sensação de realização na execução de suas atividades. Portanto, através desses resultados pretende-se mostrar um retorno devolutivo aos gestores do Centro Universitário Inta – UNINTA por compreender que essa devolução terá impacto positivo para a instituição, bem como para os gestores que estão à sua frente enquanto gerenciadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B. de; GUTIERREZ, G. L.; MARQUES, R. Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa. **São Paulo: Escola de artes, ciências e humanidades–EACH/USP**, p. 142, 2012.

ALVES, Priscila Castro. **Qualidade de vida e esgotamento profissional do professor universitário**. 2017. Tese de Doutorado apresentado à Universidade Federal de Uberlândia – UFU.MG, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19699/1/QualidadeVidaEsgotamento.pdf Acesso em: 15 abr. 2021.

ARAÚJO, J. N. G. de. Qualidade de vida no trabalho: controle e escondimento do mal-estar do trabalhador. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n. 3, p. 573-585, 2009. Diponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000300011. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRAGA, L. T. et al. Valores Organizacionais: Preditores do Bem-Estar no Trabalho? **Gestão &**

Regionalidade, v.33, n. 99, p.170-187, 2017. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/view/4091/2198 Acesso: em 17 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf Acesso em 17 abr. 2021.

CLÍMACO, J. C. T. de S.; NEVES, C. M. de C.; DE LIMA, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 16, 30 abr. 2012. Disponível em: http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/286 Acesso em 17 abr. 2021.

COSTA, S. de M.; DURÃES, S. J. A.; ABREU, M. H. N. G. Feminização do curso de odontologia da Universidade Estadual de Montes Claros. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 1865-1873, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v15s1/100.pdf Acesso em: 2 maio 2021.

COUTO, P. R.; PASCHOAL, T. Relação entre ações de qualidade de vida no trabalho e bem-estar laboral. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 70, 2017. ISSN 1980-5942. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20563. doi:http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.6145.Acesso em: 14 abr. 2021.

CRUZ, Roberto Moraes et al. Saúde, condições e carga horária do professor. **Revista Eletrônica de Pesquisa e Ensino (REID)** , n. 4, 2010. Disponível em: Vista de Saúde docente, condições e carga de trabalho (ujaen.es) Acesso em: 3 maio 2021.

DA COSTA, Andreia Quintela Moreira. **A importância da segurança e saúde do trabalho nas organizações**: estudo de caso nas empresas de pesca do distrito de Icoaraci. 2019. Disponível em: https://ipog.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/andreia-quintela-moreira-da-costa-89181515.pdf Acesso em 7 maio 2021.

DA SILVA TIMOSSI, Luciana et al. Adaptação do modelo de Walton para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 3, p. 395-405, 2009. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5780/4882 Acesso em 5 maio 2021.

DOS SANTOS, A. P. et al.. (2018). Qualidade de vida no trabalho: percepção de satisfação dos funcionários de uma empresa do comércio**. Ciências Sociais em Perspectiva**, v. 17, n. 33 / pgs. 47 – 67; 2º sem, 2018. Disponível em: http://saber.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/16769/13000 Acesso em: 4 maio 2021.

FARSEN, Thaís Cristine et al. Qualidade de vida, Bem-estar e Felicidade no Trabalho: sinônimos ou conceitos que se diferenciam?. **Interação em Psicologia**, v. 22, n. 1, 2018. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/5a18/43d19b0bdd6451a582b5e274eb72446fe800.pdf. Acessado 20 mar 2021. Acesso em: 12 maio 2021.

GARCEZ, L.; ANTUNES, C. B.L.; DE SOUSA ZARIFE, P. Bem-estar no trabalho: revisão sistemática da literatura brasileira. **Aletheia**, v. 51, n. 1 e 2, 2018. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/4918/3265 Acesso em: 12 abr. 2021.

GARCIA, Maria Alice Amorim; SILVA, Ana Laura Batista da. Um perfil do docente de medicina e sua participação na reestruturação curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 1, p. 58-68, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n1/a09v35n1.pdf Acesso em:15 abr 2021.

GRAMANI, Maria Cristina. Análise dos determinantes de eficiência educacional do estado do Ceará. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 25, n. 95, p. 507-526, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n95/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500811.pdf Acesso em: 18 abr. 2021.

GUÉVEL, M. et al. Disability and quality of life at work: an exploratory research in the French public sector: Marie-Renée Guevel. **The European Journal of Public Health**, v. 25, n. suppl_3, p. ckv176. 240, 2015. Disponível em: https://academic.oup.com/eurpub/article/25/suppl_3/ckv176.240/2579121?login=true Acesso em 18 abr. 2021.

HIPÓLITO, R.L. Qualidade de vida das pessoas que vivem com HIV/Aids no município de Rio das Ostras. 2015, 283f. [Tese doutorado]. Faculdade de Enfermagem do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/12567/1/Rodrigo%20Leite%20Hip%c3%b3lito_Tese.pdf Acesso em: 20 abr. 2021.

HITZ, Cléo Jair. Qualidade de vida no trabalho - A satisfação dos funcionários da agência do Banco Alfa. Porto Alegre: UFRGS, 2010, TCC (Graduação em Administração); Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19699/1/QualidadeVidaEsgotamento.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

KLOBUKOSKI, C.; HÖFELMANN, D. A. Compulsão alimentar em indivíduos com excesso de peso na Atenção Primária à Saúde: prevalência e fatores associados. **Cad. saúde colet., (Rio J.)**, p. 443-452, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cadsc/v25n4/1414-462X-cadsc-25-4-443.pdf Acesso em: 30 abr 2021.

KOIFMAN, Lilian. A função da universidade e a formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 2, p. 145-146, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n2/01.pdf Acesso em: 25 abr. 2021.

LOPES, C. C. P.; RIBEIRO, T. P.; MARTINHO, N. J.. Síndrome de Burnout e sua relação com a ausência de qualidade de vida no trabalho do enfermeiro. **Enfermagem em Foco**, v. 3, n. 2, 2012. Disponível em: Sindrome-de-Burnout-e-sua-relacao-com-a-ausencia-de-qualidade-de-vida-no-trabalho-do-enfermeiro.pdf (cofen.gov.br) Acesso em 26 abr. 2021.

MACHAVA, Lucas. Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho: Um Teste Empírico do Modelo de Walton com Enfoque nos Profissionais de Contabilidade da Cidade da Beira. 2012.

MARQUEZAN, L. P.; SAVEGNAGO, C. L. O mestrado profissional no contexto da formação continuada e o impacto na atuação dos profissionais da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. e020011-e020011, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654993 Acesso em: 3 maio 2021.

MARQUEZE, E. C.; MORENO, C. R. de C.. Satisfação no trabalho e capacidade para o trabalho entre docentes universitários. **Psicologia em estudo**, v. 14, n. 1, p. 75-82, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a10v14n1.pdf Acesso em: 08 maio 2021.

MENDONÇA, César Henrique. **Qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de Minas Gerais**.[dissertação]. Universidade Federal de Lavras, MG, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/11084/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Qualidade%20de%20vida%20no%20trabalho%20de%20professores%20da%20rede%20estadual%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Minas%20Gerais.pdf Acesso em 9 maio 2021.

MINAYO, M. C. S. Qualidade de vida e saúde como valor existencial. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol.18, no.7 Rio de Janeiro jul. 2013. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000700001. Acesso em: 30 abr. 2021.

MOREIRA, H.R.; FARIAS, G.O.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J.V. Qualidade de vida no trabalho e síndrome de burnout em professores de educação física do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 115-122, 2009. Disponível em: https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/763/772 Acesso em: 16 abr. 2021.

O Grupo WHOQOL. Avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL): documento de posicionamento da Organização Mundial de Saúde. Soc Sci Med. 2011; 41: 1403-10. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HIS-HSI-Rev.2012.03 Acesso em 8 maio 2021.

PAGNEZ, K. S. M. M. A identidade profissional docente: um olhar interdisciplinar. **Bassit AZ, organizador.** O interdisciplinar: olhares contemporâneos. São Paulo: Factasch Editora, p. 165-180, 2010.

PRACIDELLI, F.; ROSSLER, J. H. Análise crítica do modelo BPSO-96 de QVT a partir da teoria da atividade de AN Leontiev. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 39, n. 2, p. 181-196, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/sem/v39n2/a06.pdf Acesso em: 2 maio 2021.

ROBBINS, Stephen P. Comportamento organizacional. 11. **São Paulo: Afiliada**, 2008.

RUEDA, F. J. M,; LIMA, R. C,; RAAD, A.J. (2014). Qualidade de vida e satisfação no trabalho: relação entre escalas que avaliam os construtos. **Boletim de Psicologia**, *64*(141), 129-141. Recuperado em 25 de maio de 2020. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000659432014000200003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 abr. 2021.

SANTOS, J. A. (2012). Qualidade de Vida no Trabalho. X Congresso Nacional de Excelência em Gestão. LATEC/UFF. Disponível em https://www.inovarse.org/node/68 Acesso em: 8 abr. 2021.

SANTOS, V. P. et al. (2019) Um estudo da qualidade de vida no trabalho dos professores do Ensino Superior. Jan. mar 2019. Issn: 1809-7286. **Revista Intersaberes**. Vol. 14, nº 21. Disponível em: https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/187/414336. Acesso: 10 de abr. 2021.

SASSERON, Lúcia Helena. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.18, n.3, p.1061–1085. Disponível em: Vista do Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular (ufmg.br) Acesso em: 10 abr. 2021.

SOUTO, Lyssa Esteves Souza et al. Fatores associados à qualidade de vida de docentes da área da saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 3, p. 452-460, 2016.Disponível em: RBEM__40-03.indb (scielo.br) Acesso em: 15 abr. 2021.

TRALDI, M. T. F., DEMO, G. (2012). Comprometimento, bem-estar e satisfação dos professores de administração de uma universidade federal. REAd. Revista Eletrônica de Administração, v.18 n.2, p. 290-316. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/read/v18n2/a01v18n2.pdf Acesso em: 12 maio 2021.

VILAS BOAS, A. A.; MORIN, E. M. Stress no Trabalho, Bem-Estar Psicológico e Comprometimento com o Trabalho: Efeitos e Relações com a Qualidade de Vida no Trabalho. **Contextus Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. Vol 14 –Nº 2 –abr/jul 2015. Acesso em: 3 abr. 2021.

CAPÍTULO 3

RELAÇÃO ENTRE PERCENTUAIS DE REPROVAÇÕES E UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA

Data de aceite: 02/08/2021

Rômulo Carlos de Aguiar
Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA; Centro Universitário Inta-UNINTA; Sobral, Ceará, Brasil.
http://lattes.cnpq.br/0106935220007214

Ildiana de Azevedo Pereira
Centro Universitário Inta-UNINTA; Sobral, Ceará, Brasil.
http://lattes.cnpq.br/2964686208455823

1 I INTRODUÇÃO

Os processos educativos, também conhecidos como processos de ensino-aprendizagem visam, cada vez mais, a otimização do aprendizado do estudante, seja na Educação Básica seja no Nível Superior. Ao longo do tempo, foram surgindo, gradativamente, novos processos e novas metodologias de ensino-aprendizagem que podem permitir um *upgrade* no ensino superior, contribuindo para uma apreensão do conhecimento de forma mais efetiva, melhorando, consequentemente, os índices de aprovações.

Assim, ocupando funções de gestores acadêmicos em uma IES, estudo sobre a relação entre percentuais de reprovações e utilização de metodologias ativas de aprendizagem é de nosso interesse, a fim de identificarmos distorções no processo para corrigi-las, uma vez que, de modo geral, se tem observado que os resultados de aprovações nas disciplinas não atingem as metas previstas ou almejadas, principalmente no Ensino Superior, transformando o período universitário em uma verdadeira saga para alguns, senão à maioria dos graduandos.

Um estudo nesta seara se justifica pelo fato de se conhecendo melhor os problemas os quais envolvem os discentes, entendendo as suas dificuldades, podem ser aplicadas estratégias para contribuição no processo formativo, buscando novas propostas baseadas em cunho científico, rumo a uma atuação transformadora. Entende-se, desta forma, que a pesquisa é relevante por demonstrar que a utilização de novas metodologias de ensino poderá subverter os resultados negativos alcançados pelos estudantes universitários.

Assim, este estudo, de forma geral, objetiva, em uma instituição de ensino superior (IES) privada, no município de Sobral-CE, comparar os índices de reprovações em disciplinas cursadas por estudantes universitários com a utilização de Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem (MAEAs). Especificamente, objetiva-se (1) fazer um levantamento dos índices de reprovações em disciplinas ministradas num período de 02 (dois) anos; (2) solicitar aos docentes voluntários que ministraram disciplinas neste mesmo período que informem, através de um questionário, se utilizaram ou não MAEAs em suas aulas e,

no caso de quaisquer respostas, qual(is) metodologia(s) utilizada(s); e (3) comparar os índices das reprovações com a utilização das MAEAs, nestas mesmas disciplinas e mesmo período. Após estas ações, serão tecidas considerações sobre o que foi verificado neste estudo, com embasamento teórico, principalmente, em artigos científicos dos últimos cinco anos, buscados em plataformas de pesquisa como Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico, dentre outros.

2 I METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida nas dependências de um Centro Universitário situado na cidade de Sobral, Ceará. A população do estudo foi composta por docentes dos Cursos de Graduação presenciais do referido Centro Universitário, recrutados através de convite direto. Os voluntários foram requisitados dentre os 462 (quatrocentos e sessenta e dois) docentes que ministraram disciplinas durante os semestres 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2, em quaisquer cursos de graduação presenciais da IES em pauta, excetuando-se 125 (cento e vinte e cinco) docentes do Curso de Medicina, totalizando um universo de 337 (trezentos e trinta e sete) docentes. Pretendeu-se ter uma devolutiva de, no mínimo, 20% desta amostra, equivalendo a, aproximadamente, 65 (sessenta e cinco) questionários respondidos. Foram considerados aptos à participação na pesquisa docentes que ministraram disciplinas durante os semestres 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2, em cursos de graduação presenciais da IES em pauta, excetuando-se no Curso de Medicina. Foram excluídos do estudo os docentes que, apenas, desenvolveram atividades de gestão, sem ter ministrado disciplinas durante os semestres 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2, em quaisquer cursos de graduação presenciais da IES em pauta e que eram docentes apenas do Curso de Medicina.

O desenho do estudo constou de levantamento dos índices de reprovações em disciplinas ministradas nos Cursos de Graduação presenciais, objetivando cruzar estas informações com a utilização de MAEAs. Para correlacionar os índices de reprovações com a utilização de MAEAs, foram consideradas as análises da variável "Índices de reprovações de todas as disciplinas ministradas durante os semestres 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2", em todos os cursos de graduação presenciais da IES em pauta, exceto no Curso de Medicina.

Apesar de não terem se previsto quaisquer riscos que possam advir desta pesquisa, não se descarta a possibilidade de algum vazamento das informações, correlacionando as disciplinas pesquisadas aos docentes que as ministraram, expondo, desta forma, os voluntários envolvidos. Porém, foram tomados os devidos cuidados para que este fato não venha a ocorrer. Não se identificaram, assim, quaisquer problemas ou viés metodológicos que tenham comprometido a pesquisa. Os benefícios advindos desta pesquisa poderão ser a otimização do ensino em disciplinas ministradas na IES, contribuindo para redução das

reprovações.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Inta – UNINTA, tendo sido aprovado pelo parecer consubstanciado de n.º 3.669.237 e CAAE n.º 20722619.6.0000.8133. Antes da aplicação do questionário, todos os indivíduos receberam as informações sobre a pesquisa e os seus objetivos, conforme Resolução nº. 466 de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº. 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. A confidencialidade foi garantida a todos aqueles que participaram da pesquisa. Para garantir a confidencialidade, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apesar de ter sido enviado aos voluntários da pesquisa, não foi coletado e foi substituído pelo termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados do UNINTA.

A metodologia para a coleta dos dados, destinada ao levantamento dos índices de reprovações, bem como da utilização de MAEAs foi de extrema facilidade de aplicabilidade de seus métodos e, praticamente, com custo zero. Os dados obtidos foram inseridos em planilha do Excel, calculando-se a média aritmética dos índices de reprovações de todas as disciplinas ministradas durante os semestres 2017.1, 2017.2, 2018.1 e 2018.2, em todos os cursos de graduação presenciais da IES em pauta, exceto no Curso de Medicina, fazendo-se uma comparação das variáveis, conforme se segue: Médias dos índices de reprovações X utilização de MAEAs. Os dados coletados foram catalogados e armazenados, utilizando-se planilhas de Excel. Para análise estatística, foi utilizada planilha do Excel. Os dados estão apresentados com suas médias aritméticas.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de ensino-aprendizagem, tão antigo quanto à própria humanidade, tem evoluído ao longo dos tempos e se tornado condição *sine qua non* para garantir a eficiência na formação de estudantes, principalmente no nível Ensino Superior. Mas se faz necessário que se reconstruam os projetos pedagógicos de cursos, demonstrando, sobretudo, um compromisso com a educação, enquanto processo, a fim de que, objetivamente, se alcancem os frutos desejados, a partir de ações conjuntas, inseridas numa dinâmica de aprendizagem significativa, proporcionando aos estudantes uma formação que desenvolva seu pensamento crítico-reflexivo, garantindo-lhes uma formação de valores que, plenamente, atendam às novas exigências do mercado de trabalho e da cidadania, informando e, também, formando.

As políticas públicas de educação ao redor do mundo estão passando por um processo de padronização internacional – destacamos o sistema *PISA (Programme for International Studant Assiment*) (PISA 2012). Na contramão dessas ações de mecanização do processo de ensino-aprendizagem, professores procuram promover práticas educativas que priorizam a formação crítica, lúcida e reflexiva dos estudantes (ROCHA e PEREIRA,

2017). Infelizmente, considerando os países participantes do *PISA*, o Brasil figurou entre os últimos 10 (dez) posicionados. Resultado preocupante que, atrelado aos inúmeros desafios impostos pelas necessidades da vida contemporânea, deixam docentes e discentes bastante apreensivos.

Em meio a um turbilhão de informações, surgem propostas de cunho tecnicista e de reformulação curricular que tentam mudar a realidade levantada pelo Ministério da Educação através das estatísticas do Censo da Educação Superior 2016, sobre ingressantes e concluintes do período 2010-2014, publicados pelo INEP, a saber, em 2010, 11,4% dos estudantes abandonaram o curso para o qual foram admitidos; em 2014, esse número chegou a 49% (INEP-MEC, 2017). Mesmo com o aumento no número de ingressantes no Ensino Superior, conforme o INEP-MEC (2017), dentre os motivos que levam a estes resultados está o fato de que muitos estudantes iniciam seus estudos em uma IES sem o amadurecimento cognitivo necessário a este nível. Isto tem preocupado docentes e discentes, pois incorre em reprovações além do esperado/desejado, provocando prejuízos pedagógicos e financeiros tanto aos discentes como às IES. Desta forma, vem-se aplicando estratégias, a fim de se melhorar o aprendizado destes estudantes, contribuindo para incrementar os índices de aprovações, ocasionando, por consequência, redução nas reprovações ao longo dos cursos.

Algumas destas estratégias visam à implantação de novas modalidades de ensino-aprendizagem, denominadas Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem (MAEAs) que, individualmente ou aplicadas em conjunto com outras metodologias, tentam sanar as deficiências cognitivas apresentadas pelos estudantes, principalmente, no Ensino Superior.

3.1 Tipos de Metodologias de Aprendizagem

3.1.1 Aprendizagem Significativa (AS)

Ausubel, Novak e Hanesian (1978, p. 34, apud FILHO, LIMA e TAROUCO, 2017, p. 725) definem Aprendizagem Significativa (AS) como “[...] o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do estudante”. Desta forma, a AS propõem ao estudante que defina seu objeto de aprendizagem, estabelecendo um ponto de partida e um ponto de chegada, estabelecendo uma ponte entre o seu conhecimento cognitivo prévio e os novos conhecimentos a serem adquiridos. E uma estratégica bastante utilizada como AS é Projeto Baseado em Trajetórias de Aprendizagem (PBTA) que se utiliza de várias etapas, a saber,

> (1) criação do mapa conceitual de projeto; (2) especificação dos pontos de chegada; (3) especificação dos pontos de partida; (4) definição dos pontos de passagem; (5) segmentação interobjetos; (6) segmentação em proposições base; (7) definição da ordem de apresentação; (8) especificação das proposições de projeto; e (9) implementação do objeto de aprendizagem.” (FILHO, LIMA e TAROUCO, 2017, p. 727).

Porém, esta metodologia necessita de mais tempo do que outras metodologias, o que pode comprometer o cumprimento do conteúdo, além de necessitar de estímulos extras, como a aplicação de várias avaliações ao longo do processo.

3.1.2 Peer Instruction (PI)

Peer Instruction (PI) ou Instrução em Pares foi desenvolvida a partir de 1991, por Eric Mazur, onde a aprendizagem depende, principalmente, da atuação do estudante (Müller et al., 2017). Sua utilização se destaca pela "capacidade de engajar ativamente os estudantes durante o processo de aprendizagem, de intensificar a aprendizagem conceitual, além de desenvolver habilidades sociais e cognitivas" (Müller et al., 2017, p. 2). Após a análise de vários estudos, Müller et al. (2017, p. 18) chegaram à conclusão de que o método "PI é uma proposta altamente recomendada, especialmente quando se busca engajar o estudante no processo de aprendizagem, bem como melhorar seus resultados de aprendizagem", principalmente impactando na "[...] aprendizagem conceitual dos estudantes, nas habilidades de resolução de problemas e, também, nas atitudes dos estudantes frente a metodologia."

3.1.3 Problem Based Learning (PBL)

Com a exigência, cada vez maior, do mercado de trabalho em valorizar o profissional que tenha competência e expertise para solucionar os vários problemas que se manifestam no dia a dia, a formação de profissional com esta habilidade e capacidade se torna cada vez mais necessária como demandas de formação nas IES de indivíduos competentes para se mostrarem aptos diante das mais variadas situações da vida. Uma das opções utilizadas pelos docentes para atender a esta demanda é o método *Problem Based Learning* (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problema que, de acordo com Scallon (2015, apud VARGAS e PORTILHO, 2017, p. 422), proporciona ao indivíduo saber "[...] mobilizar um conjunto integrado de recursos internos em vistas de resolver uma família de situações problema".

O PBL teve início no Canadá, na década de 1960, migrando, posteriormente, para a Holanda, tendo sido aplicado, pela primeira vez, numa escola médica, objetivando a utilização de conceitos interdisciplinares teóricos e práticos na busca por resolução de problemas, num processo de desenvolvimento cognitivo dos participantes do grupo. Este processo permite que o conhecimento seja produzido a partir de uma metacognição individual até atingir uma dimensão grupal, partindo da análise de um problema e buscando, com base em experiências anteriores, a utilização de diversos recursos adequados ao caso. Ao contrário da metodologia tradicional, o PBL incentiva a formação, ao invés de somente a informação do estudante, estimulando a reflexão profissional, tornando o estudante apto a tomar decisões ao invés de ser um receptor passivo no processo de aprendizagem.

3.1.4 *Project Based Learning (PrBL)*

O *Project Based Learning* (PrBL) ou Aprendizagem Baseada em Projetos defende a possibilidade de se melhorar efetivamente a aprendizagem, tornando-a mais significativa, proporcionado aos estudantes oportunidades de vivenciar a teoria na prática, visto que há uma conexão entre os ambientes da IES interno e externo, através dos projetos de extensão e responsabilidade sociais, processos políticos e ambientais, além de tarefas de aprendizagem "reais" e motivadoras. Apesar de se utilizar, também, o acrônimo ABP para se referir à abordagem de Aprendizagem com Problemas, não é o mesmo que Aprendizagem Baseada em Projetos; há diferenças (Tabela 1).

	Aprendizagem Baseada em Problemas	**Aprendizagem Baseada em Projetos**
Produtos e Objetivos de Aprendizagem	Previamente definido	Juntamente definido (professores e alunos)
Duração	Longo ou Médio	Curto
Etapas de Desenvolvimento	Geral	Específico
Ambiente de Aprendizagem	Tarefas de situações-problema reais	*Cases* menos relacionados a problemas reais
Foco	Multi	Simples

Tabela 1: Comparação entre Aprendizagem Baseada em Projetos e Baseada em Problemas.

Fonte: Campbell (2014).

Nesta metodologia, utilizam-se 05 (cinco) critérios, a saber, (a) centralidade: o currículo é a estratégia central de ensino e os projetos utilizados pelos estudantes para aquisição de conhecimento não são considerados como PBL; (b) questão direcionadora: unidades temáticas ou a interseção de tópicos/disciplinas, bem como questões orientadas úteis a um propósito intelectual; (c) investigações construtivas: promoção de novos conhecimentos e habilidades em estudantes, através de dificuldades para os alunos ou desenvolvimento de novas habilidades; (d) autonomia: descartando uma abordagem de aprendizagem centrada no professor ou um processo de aprendizagem empacotada; e (e) realismo: promover desafios reais, aumentando o sentimento de autenticidade do estudante (THOMAS, 2000).

Caracterizada como um ambiente complexo de aprendizagem, a ABP utiliza os aspectos retroatividade e recursividade para a promoção da autonomia do estudante.

> A retroatividade é o sentido de que o desenvolvimento de aprendizagem não é um caminho linear e, como consequência, os temas dos currículos não precisam ser discutidos entre professores e alunos de forma linear. A recursividade significa que, devido à retroatividade, o conhecimento adquirido recentemente pode afetar conhecimentos antigos e promover novos conhecimentos em um processo de reconstrução (THOMAS, 2000, p. 4).

3.1.5 Team Based Learning (TBL)

Esta estratégia instrucional foi desenvolvida para ser utilizada com classes numerosas de alunos, para Cursos de Administração, por Larry Michaelsen, na década de 1970, com sua fundamentação teórica com base no Construtivismo, figurando o docente como facilitador para o processo de aprendizagem, proporcionando ambiente desprovido de autoritarismo e destacando a igualdade, além de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, utilizando-os na busca de uma aprendizagem significativa, transformando a resolução de problemas em condição *sine qua non* no processo (BOLLELA et al., 2014).

> Constituem-se em metodologia de aprendizagem ativa em pequenos grupos, equipes de 5 a 7 estudantes, que trabalharão no mesmo espaço físico, gerando oportunidades para aplicar conhecimento conceitual, por meio da sequência de atividades que incluem:
>
> 1. Estudo individual preparatório realizado extraclasse;
>
> 2. Testes individuais e em equipe para assegurar a leitura da bibliografia da aula, “Garantia de Preparo”;
>
> 3. Exercícios em equipe baseados em problemas da vida profissional. (BOLLELA et al., 2014, p. 295).

Nesta modalidade, deve-se, inicialmente, formar equipes aleatórias e aplicar o iRAT (*individual readiness assurance test*) ou teste de garantia do preparo individual, composto por 10 a 20 questões de múltipla escolha, que deverá ser solucionado sem utilização de quaisquer fontes de consultas. Em seguida, aplica-se o gRAT (*group readiness assurance test*) ou teste de garantia do preparo em grupo, utilizando-se os mesmos questionamentos que, agora, deverão ser discutidos para uma decisão das melhores respostas, com explicações e fundamentações, exercitando habilidades de comunicação, argumentação e convencimento. Em momentos que se seguem, as equipes poderão recorrer sobre as respostas. A avaliação se dará de forma individual e pelo trabalho em grupo.

> Quando se modifica a estratégia pedagógica de uma aula expositiva, centrada no professor, para uma atividade do tipo TBL, centrada no estudante, três mudanças são necessárias:
>
> 1. Os objetivos primários do curso devem ser ampliados, passando de uma tentativa de trabalhar apenas os conceitos-chave de um tópico, para objetivos que incluam a compreensão sobre “COMO” estes conceitos devem ser aplicados em situações/problemas reais;

> 2. O papel e funções do professor também mudam, pois ao invés de ser alguém que oferece informação e conceitos, ele deverá ser aquele que contextualiza o aprendizado e maneja o processo educacional como um todo, agindo mais como facilitador da aprendizagem;
>
> 3. Faz-se necessária uma mudança no papel e função dos estudantes, que agora saem da posição de receptores passivos da informação, para a condição de responsáveis pela aquisição do conhecimento. (BOLLELA et al., 2014, p. 297-298).
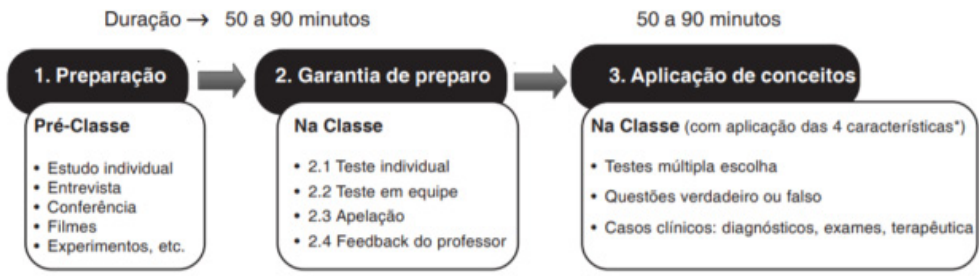
Figura 1: Etapas do TBL e sua duração aproximada.

*Problema significativo, mesmo problema, escolha específica, relatos simultâneos.

Fonte: BOLLELA et al., 2014, p. 295.

3.1.6 Metodologia Tradicional (MT)

Na metodologia tradicional, segundo Krüger e Ensslin (2013, p. 222), “o professor é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seu conhecimento aos alunos, normalmente por meio de aula teórica”. Há a centralização no professor no repasse dos conteúdos aos estudantes e na organização de todo o processo. Como fator positivo, tem-se

> “[...] o fato de o professor ser o centro do aprendizado e, por esse motivo, possuir um maior controle das aulas. Porém, também possui desvantagens, pois se torna difícil para o professor explicar a prática por meio de aulas expositivas, assim como para o aluno fica difícil pensar na aplicabilidade.” (PINHO et al.., 2010 apud KRÜGER e ENSSLIN, 2013, p. 222).

3.1.7 Metodologia Construtivista (MC)

Em formato diferente da metodologia tradicional, na construtivista, “o aluno é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, e o professor age como um agente facilitador no processo que orienta o aluno a buscar e gerar seus próprios conhecimentos”

(CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009 apud KRÜGER e ENSSLIN, 2013, p. 222).

Uma vantagem deste método é a existência de diversos instrumentos que são disponibilizados para consulta, tais como livros, internet, revistas, televisão, dentre outros, não sendo o professor o único a ter acesso aos conteúdos veiculados nas disciplinas, permitindo-se ao estudante ter os mesmos meios de acessos que o docente, proporcionando-lhe a oportunidade de, também, adquirir conhecimentos através de pesquisas, sendo um sujeito ativo neste processo. Existe, porém, a desvantagem da dificuldade de condução da turma pelo professor, pois cada aluno terá liberdade e usufruirá da sua melhor forma para acessar os conhecimentos.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após levantamento realizado nos bancos de dados de informações acadêmicas do Centro Universitário, verificou-se que os Cursos de Graduação presenciais, exceto o Curso de Medicina, por semestre, em sua maioria, obtiveram percentuais significativos de reprovações nas disciplinas ofertadas.

Curso	N.º disciplinas ofertadas	Média % de reprovações
1. Arquitetura e Urbanismo	97	15,15
2. Biomedicina	36	8,52
3. Direito	69	13,74
4. Educação Física - Licenciatura	53	18,34
5. Enfermagem	116	6,96
6. Engenharia Civil	68	22,24
7. Engenharia de Produção	33	14,97
8. Farmácia	87	17,22
9. Fisioterapia	69	7,26
10. Medicina Veterinária	76	20,82
11. Nutrição	97	15,66
12. Odontologia	18	15,31
13. Pedagogia	39	15,49
14. Psicologia	26	11,46
15. Serviço Social	33	11,17
Média %	**total de reprovações**	**14,29**

Quadro 1: quantidade de disciplinas ofertadas e média de reprovações, por Cursos, no semestre 2017.1.

Fonte: Sistema Acadêmico Totvs.

No semestre 2017.1, 15 (quinze) Cursos ofertaram 917 (novecentas e dezessete) disciplinas. O menor percentual de reprovação ocorreu no Curso de Enfermagem, 116 (cento e dezesseis) disciplinas ofertadas e percentual médio de reprovações de 6,96%, enquanto que o maior percentual foi registrado no Curso de Engenharia Civil, 68 (sessenta e oito) disciplinas ofertadas e percentual médio de reprovações de 22,24%. O percentual médio de reprovações em todos os Cursos, neste semestre, atingiu 14,29% (Quadro 1).

No semestre 2017.2, 16 (dezesseis) Cursos ofertaram um total de 941 (novecentas e quarenta e uma) disciplinas. O menor percentual de reprovação ocorreu no Curso de Fisioterapia, com 72 (setenta e duas) disciplinas ofertadas e um percentual médio de reprovações de 8,73%, enquanto o maior percentual foi registrado no Curso de Engenharia de Produção, com 40 (quarenta) disciplinas ofertadas e um percentual médio de reprovações de 25,41%. O percentual médio de reprovações em todos os Cursos, neste semestre, atingiu 16,25% (Quadro 2).

Curso	N.º disciplinas ofertadas	Média % de reprovações
1. Arquitetura e Urbanismo	92	19,84
2. Biomedicina	40	15,27
3. Direito	87	11,69
4. Educação Física - Licenciatura	49	13,79
5. Enfermagem	114	9,72
6. Engenharia Civil	69	18,00
7. Engenharia de Produção	40	25,41
8. Farmácia	83	18,68
9. Fisioterapia	72	8,73
10. Jornalismo	28	20,26
11. Medicina Veterinária	73	19,38
12. Nutrição	78	15,34
13. Odontologia	22	16,17
14. Pedagogia	29	24,24
15. Psicologia	34	10,16
16. Serviço Social	31	13,33
Média %	**total de reprovações**	**16,25**

Quadro 2: quantidade de disciplinas ofertadas e média de reprovações, por Cursos, no semestre 2017.2.

Fonte: Sistema Acadêmico Totvs.

No semestre 2018.1, 17 (dezessete) Cursos ofertaram um total de 1.078 (hum mil e setenta e oito) disciplinas. O menor percentual de reprovação ocorreu no Curso de Arquitetura e Urbanismo, com 99 (noventa e nove) disciplinas ofertadas e um percentual

médio de reprovações de, apenas, 3,91%, enquanto que o maior percentual foi registrado no Curso de Pedagogia, com 54 (cinquenta e quatro) disciplinas ofertadas e um percentual médio de reprovações de 42,46%. O percentual médio de reprovações em todos os Cursos, neste semestre, atingiu 18,12% (Quadro 3).

Curso	N.º disciplinas ofertadas	Média % de reprovações
1. Arquitetura e Urbanismo	99	3,91
2. Biomedicina	38	16,79
3. Direito	119	13,63
4. Educação Física - Bacharelado	07	31,27
5. Educação Física - Licenciatura	51	22,51
6. Enfermagem	115	10,29
7. Engenharia Civil	69	28,93
8. Engenharia de Produção	46	12,47
9. Farmácia	80	18,71
10. Fisioterapia	62	12,54
11. Jornalismo	33	15,00
12. Medicina Veterinária	92	23,29
13. Nutrição	81	16,23
14. Odontologia	51	17,24
15. Pedagogia	54	42,46
16. Psicologia	49	7,99
17. Serviço Social	32	14,81
Média %	**total de reprovações**	**18,12**

Quadro 3: quantidade de disciplinas ofertadas e média de reprovações, por Cursos, no semestre 2018.1.

Fonte: Sistema Acadêmico Totvs.

No semestre 2018.2, 17 (dezessete) Cursos ofertaram um total de 1.208 (hum mil e duzentas e oito) disciplinas. O menor percentual de reprovação ocorreu no Curso de Psicologia, com 63 (sessenta e três) disciplinas ofertadas e um percentual médio de reprovações de 9,12%, enquanto o maior percentual foi registrado no Curso de Administração, com apenas 16 (dezesseis) disciplinas ofertadas e um percentual médio de reprovações de 32,77%. O percentual médio de reprovações em todos os Cursos, neste semestre, atingiu 16,24% (Quadro 4).

Analisando-se de maneira geral, percebem-se significativos índices de reprovações na maioria dos Cursos, repetindo-se em todos os semestres acompanhados, atingindo-se um percentual médio geral de todas as disciplinas, em todos os Cursos, nos 04 (quatro)

semestres, de 16,23% (Quadro 5).

Curso	N.º disciplinas ofertadas	Média % de reprovações
1. Administração	16	32,77
2. Arquitetura e Urbanismo	98	17,05
3. Biomedicina	56	13,06
4. Direito	133	12,92
5. Educação Física - Licenciatura	65	20,36
6. Enfermagem	135	9,28
7. Engenharia Civil	80	28,37
8. Engenharia de Produção	57	9,53
9. Farmácia	90	9,19
10. Fisioterapia	71	11,63
11. Jornalismo	28	13,93
12. Medicina Veterinária	93	15,56
13. Nutrição	79	15,61
14. Odontologia	64	12,16
15. Pedagogia	54	27,93
16. Psicologia	63	9,12
17. Serviço Social	26	17,57
Média %	**total de reprovações**	**16,24**

Quadro 4: quantidade de disciplinas ofertadas e média de reprovações, por Cursos, no semestre 2018.2.

Fonte: Sistema Acadêmico Totvs.

Semestre	Percentual médio geral de reprovações
2017.1	14,29
2017.2	16,25
2018.1	18,12
2018.2	16,24
Média % geral	**16,23**

Quadro 5: percentual médio geral de reprovações, nos semestres 2017.1 a 2018.2.

Fonte: Sistema Acadêmico Totvs.

Deve-se ressaltar, entretanto, que estes índices envolvem as reprovações por notas e por excedentes de faltas, o que pode não se refletir fidedignamente como consequência da aplicação das diversas metodologias em pauta, uma vez que estas reprovações atingidas pelas faltas envolvem, em sua maioria, inúmeros fatores que nada

se relacionam com as metodologias de ensino.

No que se refere aos respondentes do questionário aplicado, que totalizaram 80 (oitenta) dos 337 (trezentos e trinta e sete) docentes convidados a participarem da pesquisa, numa representatividade de 23,74% de devolutivas, superando a expectativa inicial, encontraram-se as respostas que se seguem.

Sobre a graduação dos docentes, 12,5% possuem bacharelado e tecnológico, 15% possuem bacharelado e licenciatura, e 72,5% possuem apenas bacharelado. Verifica-se, pois, que a licenciatura é uma graduação que está presente na minoria dos docentes envolvidos nesta pesquisa, o que poderá ter contribuído para uma utilização equivocada das metodologias em pauta.

Em relação ao tempo de experiência docente em Ensino Superior, 10% tem menos que 02 (dois) anos, 30% de 02 (dois) a 05 (cinco) anos, 41,3% de 05 (cinco) a 10 (dez) anos, e 18,8% mais que 10 (dez) anos de experiência. Vê-se, aqui, que este corpo docente possui larga experiência em Ensino Superior, visto que a maioria possui experiência acima dos 02 (dois) anos.

Sobre a quantidade de disciplinas lecionadas nos 04 (quatro) semestres, encontrou-se que, no semestre 2017.1, 75% lecionaram de 01 (uma) a 08 (oito) disciplinas e que 25% não lecionaram neste semestre; no semestre 2017.2, 75% lecionaram de 01 (uma) a 09 (nove) disciplinas e que 25% não lecionaram neste semestre; no semestre 2018.1, 80% lecionaram de 01 (uma) a 10 (dez) disciplinas e que 20% não lecionaram neste semestre; e no semestre 2018.2, 83,8% lecionaram de 01 (uma) a 08 (oito) disciplinas e que 16,2% não lecionaram neste semestre. Estes dados mostram que, em alguns casos, os docentes assumem quantidade de disciplinas que os sobrecarregam; em certos casos, as disciplinas assumidas, além de serem em grande quantidade são, ainda, disciplinas diferentes, podendo, desta forma, comprometer a relação ensino e aprendizagem. Contraditoriamente, em todos os semestres, há percentuais significativos de docentes que não lecionaram nenhuma disciplina – de 16,2% a 25%.

Sobre utilização de MAEAs, verificou-se que 22,5% dos docentes não fizeram uso de alguma MAEA, enquanto 77,5% se utilizaram de algum tipo, tais como Aprendizagem Significativa, *Peer Instruction, Problem Based Learning, Project Based Learning* ou *Team Based Learning*. Considerando-se o percentual significativo de docentes (22,5%) que não utilizaram MAEAs nestes 04 (quatro) semestres, pode-se especular que se 100% as tivessem utilizado poder-se-ia ter um índice geral de reprovações diminuído para 12,58%.

No que diz respeito à utilização de outras metodologias de ensino que não as MAEAs, se observaram que 30% só utilizaram MAEAs, 6,3% utilizaram metodologia própria, e 63,7% utilizaram outras metodologias tais como Construtivista ou Tradicional. Neste contexto, percebe-se que as demais metodologias (Construtivista e Tradicional),

ainda, possuem excelente credibilidade no meio docente, uma vez que uma minoria (30%) não as utilizou de forma alguma.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados elencados e discutidos, anteriormente, fornecem, apenas, uma visão parcial da realidade do processo de ensino e aprendizagem em uma IES privada específica, o que não reflete, infelizmente, uma fidedignidade deste processo, nem mesmo para a própria IES pesquisada, uma vez que não houve a participação de 100% dos docentes envolvidos na ministração de disciplinas nos quatro semestres averiguados.

Outra consideração importante a se fazer é a de que as disciplinas variam, consideravelmente, semestre a semestre, podendo ocorrer que disciplinas de um semestre não se repitam no subsequente, o que cria uma análise insegura do processo ensino e aprendizagem, uma vez que existem disciplinas com diferentes graus de dificuldade, além de que as mesmas disciplinas podem ter docentes diferentes no semestre seguinte.

Além disto, os índices de reprovações obtidos na pesquisa envolvem reprovações por notas e por faltas, podendo-se considerar que as reprovações por faltas podem ter ocorrido por outros fatores que não a dificuldade de aprendizagem do conteúdo da disciplina em pauta, tais como dificuldades financeiras, problemas pessoais, problemas psicológicos, prioridades laborais e outros.

Desta forma, apesar dos índices de reprovações identificados na pesquisa, nestes 04 (quatro) semestres, poderem ser considerados altos, não se descarta a possibilidade de haver uma redução nestes percentuais se forem consideradas apenas as reprovações exclusivamente por notas.

No que tange à formação dos docentes, mesmo a maioria tendo formação em áreas de bacharelados, percebe-se uma vasta experiência em docência superior (acima de cinco anos), porém, um percentual significativo destes docentes (22,5%) não utilizaram, em suas metodologias, algum tipo de MAEAs, optando pela Metodologia Construtivista ou pela Tradicional, tendo um pequeno percentual (abaixo de 10%) se utilizado de metodologia própria.

Estes achados levam a refletir sobre até que ponto a metodologia utilizada concorre positivamente para a redução dos índices de reprovações no ensino superior, mas, especificamente nestes casos, sugere-se uma pesquisa mais detalhada, elegendo-se, preferencialmente, disciplinas que sejam ofertadas semestralmente, sendo ministradas pelos mesmos docentes, com um minucioso controle das metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas, descartando-se as reprovações por faltas ou abandonos das disciplinas que nada tenham a ver com a capacidade do estudante em assimilar seus conteúdos.

REFERÊNCIAS

BOLLELA VR, SENGER MH, TOURINHO FSV, AMARAL E. **Aprendizagem baseada em equipes:** da teoria à prática. Medicina (Ribeirão Preto) 2014;47(3):293-300. Disponível em http://revista.fmrp.usp.br/.

CAMPBELL, C. **Problem-based learning and project-based learning.** Australia: Teacher bulletin, 2014. Disponível em: https://www.teachermagazine.com.au/articles/problem-based-learning-and-project-based-learning. Acesso em: 10 agosto 2018.

FILHO, A.B.C, LIMA, J.V., TAROUCO, M.L.R. **Mapas Conceituais de Projeto**: uma ferramenta para projetar objetos de aprendizagem significativa. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 3, p. 723-740, 2017.

INEP-MEC, 2017. Censo da Educação Superior - Notas Estatísticas 2017.

KRÜGER, LM, ENSSLIN, SR. Organizações em contexto, São Bernardo do Campo, ISSNe 1982-8756. Vol. 9, n. 18, jul.-dez. 2013. DOI: http://dx.doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v9n18p219-270.

MÜLLER, M.G. et al. Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino *Peer Instruction* (1991 a 2015). **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 39, n.º 3, e3403, 2017.

PISA, 2012. Disponível no site https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Internacional_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_de_Alunos, recuperado em 31/05/2019.

ROCHA, A.F.C. e PEREIRA, W.K. Práticas e Políticas Educacionais na América Latina. RELACult – **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad.** Latin American Journal of Studies in Culture and Society V. 03, ed. especial, dez., 2017, artigo n.º 653. relacult.claec.org | e-ISSN: 2525-7870.

THOMAS, J.W. A review of research on project-based-learning. California: Autodesk Foundation. 2000.

VARGAS, A. e PORTILHO, E.M.L. **Metacognição em grupos de Problem-based Learning (PBL).** Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 421-434, maio/ago, 2017.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO SEXUAL: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL JACYRA PIMENTEL GOMES

Data de aceite: 02/08/2021

Pamela Lima Nogueira Ximenes
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, PT, Portugal
http://lattes.cnpq.br/3101134990632077

Maria da Paz Arruda Aragão
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, PT, Portugal
http://lattes.cnpq.br/2291755554565010

1 I INTRODUÇÃO

A sexualidade é universal, faz parte da vida de todo ser humano e ao mesmo tempo é singular para cada indivíduo. Ela envolve processo de aprendizagem com início na infância, no seio familiar, e se complementa com outros agentes de socialização, tais como amigos, escola, mídia e internet.

O ambiente escolar é lugar privilegiado para realização de educação sexual formal e articulado, pois as crianças permanecem um tempo significativo na escola, no entanto, além dela outros agentes como a internet e a mídia, também fornecem frequentemente educação sexual, sendo que esta é não estruturada. A educação sexual na escola também contribui para sua promoção em família. Para Freud o desenvolvimento da sexualidade se inicia nos primeiros anos de vida, desde o nascimento da criança e se amplia pelo resto da vida, e que o desenvolvimento pessoal é originado durante os primeiros seis anos de vida, uma vez que só podia entender a personalidade adulta, analisando os tipos de experiências e relacionamentos pessoais que o adulto tivera na infância vivida. Pois é no desenvolvimento da criança que se constrói a base para a vida de um adulto, que seja físico, psicológico ou social.

Este é um tema que nos traz aflição, há 50 anos não tinha a liberdade de se falar sobre sexualidade, só de lá para cá, que se vem falando com mais naturalidade e que é tratado de maneira imprudente e irresponsável principalmente pelos meios de comunicação, pois tudo o que nós vemos e ouvimos atualmente está impregnado de erotismo, a mídia através das propagandas, filmes, novelas, revistas nos traz informações intensamente eróticas, enfim, todos os veículos de informações expõem imagens com um fortíssimo apelo sexual que gera curiosidades e fantasias sexuais nas crianças e nos jovens, pois a acessibilidade e a não

O tema educação sexual foi escolhido com a finalidade de compreender a atuação dos professores na escola, a necessidade e a importância que a temática traz como influência para o desenvolvimento da criança na fase de educação Infantil. Essa pesquisa relata sobre o conhecimento que os professores têm acerca da temática e sua atuação em sala de aula diante de

uma situação problema e como a formação deles contribuiu para que hoje eles pudessem estar diante de uma problemática, sabendo como resolver situações problemas com as quais se deparem no dia-a-dia da sala de aula. A escola e o professor são elementos integrantes na vida da criança, e devem orientá-la na descoberta da sexualidade e acompanhá-la nessa fase. Portanto, percebemos a grande necessidade de contribuir para formação de novos conceitos sobre a sexualidade humana, lutar contra tabus e crendices e assim, causar mudanças positivas na sociedade no que se refere a temática abordada.

Para o desenvolvimento desse artigo, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, seguindo as etapas definidas por Nunes e Silva (2006): que determinou a escolha do assunto, elaboração da escrita, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação. Buscou-se analisar diferentes abordagens e visões sobre sexualidade infantil, tais como Lopes (1993), Nunes e Silva (2006), Maganha (2009). A partir da leitura de tais autores, o trabalho apresenta como ocorre a sexualidade infantil. O texto enfatiza o desenvolvimento da criança e de sua sexualidade, como também compreender o trabalho e a responsabilidade do professor em relação à descoberta da sexualidade pela criança. Pretende-se discorrer sob quais subsídios os educadores possuem para orientar a sexualidade e trabalhá-la em sala de aula.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa se utiliza do modelo exploratório-descritiva partindo de uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa explora a ideia de que a observação do mundo e dos fenômenos que nele se dão está diretamente vinculada às práticas sociais dos indivíduos e aos significados que delas surgem.

Correlacionando essa afirmativa à realidade da escola, BORTONI-RICARDO, 2008 pontua o seguinte:

> O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa foi feita no Centro de Educação Infantil Jacyra Pimentel Gomes situada na Rua Rio Negro, n°53, Bairro Sinhá Sabóia, na cidade de Sobral-Ceará.

Os sujeitos do estudo foram quatro professores pedagogos da Turma Infantil V do Centro de Educação Infantil Jacyra Pimentel Gomes de Sobral/CE.

Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário de perguntas abertas que contemple a formação e atuação dos professores de educação infantil sobre

educação sexual infantil.

Os dados do estudo foram analisados utilizando-se o método de análise temática, a partir das informações obtidas com a aplicação do questionário e confrontadas com a literatura vigente.

A análise temática consiste em agrupar os dados por temas e examinar todos os casos no estudo para ter certeza de que todas as manifestações de cada tema foram incluídas e comparadas.

> Se o objetivo da pesquisa for exploratório, ou se for uma parte muito pequena de um estudo com métodos mistos, esses agrupamentos temáticos podem simplesmente ser relatados ou descritos. Dessa maneira, a análise temática pode ser usada para desenvolver taxonomias ou classificações ou para desenvolver modelos ou diagramas que expressem as conexões entre os temas (POPE e MAYS, 2009).

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Sexualidade

O desenvolvimento da sexualidade se inicia nos primeiros anos de vida, desde o nascimento da criança e se amplia pelo resto da vida.

> Antes dos estudos de Freud, considerava-se a criança um ser isento de expressão sexual. Foi sua genialidade que veio mostrar ao mundo que a vida sexual tem início muito antes da fase puberal. Segundo Freud, haveria uma força em diferentes partes do corpo da criança, denominada por ele libido – a energia sexual (LOPES, 1993).

Com suas pesquisas, Freud vem nos trazer uma explicação sucinta de que o desenvolvimento psicossexual do indivíduo se dá em três fases: a fase oral, fase anal e fase fálica. Segundo Freud *apud* Lopes (1993), na primeira fase, esta energia se concentraria na zona epidermo-buco-labial, que seria a fase oral; numa segunda fase a criança obteria prazer na defecação e micção, correspondendo à fase anal-uretral; posteriormente, a libido iria ao encontro dos órgãos genitais (fase fálica).

Este é um tema que nos traz aflição, há 50 anos não tinha a liberdade de se falar sobre sexualidade, só de lá para cá que se vem falando com mais naturalidade e que é tratado de maneira imprudente e irresponsável pelos meios de comunicação, pois o mesmo está presente, acessível e sem censura no cotidiano das crianças e de todos. Em modo geral, portanto, vemos a necessidade de contribuir para formação de novos conceitos sobre a sexualidade humana, lutar contra tabus e crendices e assim, causar mudanças positivas na sociedade.

Tudo o que nós vemos e ouvimos atualmente está impregnado de erotismo, a mídia

através das propagandas, filmes, novelas, revistas nos traz informações intensamente eróticas, enfim, todos os veículos de informações expõem imagens com um fortíssimo apelo sexual que gera curiosidades e fantasias sexuais nas crianças e nos jovens.

3.2 Sexualidade infantil

É difícil de abordar a sexualidade infantil, pois desde que Freud propôs a idéia de que a infância se afastava da imagem de pureza, veio à tona uma criança dotada de afetos, conflitos e desejos. Mas cabe ao adulto não interpretar a sexualidade infantil atribuindo-lhes significados adultos, mas sim reconhecer sua forma de comunicação, sua demanda de amor.

"Mas criança tem Sexualidade? Sente Prazer?", podemos responder com naturalidade que sim. Porém, uma sexualidade diferente de um indivíduo adulto, que já tem vida sexual ativa, ou seja, tem relações sexuais. Sigmund Freud afirma que as manifestações sexuais são sociais, elas acontecem através das imitações, através de jogos, brincadeiras de papai e mamãe, namorados, médico e outros, pois a criança já tem uma estimulação, um contato social.

Este prazer sexual é extremamente gratificante para o desenvolvimento da criança, dando-lhe sensação de equilíbrio emocional. Entretanto, o temor de que isso leve ao ato sexual faz com que os adultos, particularmente os pais, reprimam essas atividades, instituindo desde cedo as normas e os valores sociais. Assim, a educação sexual não estruturada gera conflitos no desenvolvimento da criança, sendo necessário, portanto, a discussão dessa temática com crianças na escola a fim de suscitar uma educação mais efetiva, criando barreiras para diminuir os agravos existentes, já que a criança chega à escola com conceitos distorcidos ou negados acerca da sexualidade. Desta forma, em uma situação-problema, cabe aos pais, e educadores agirem da maneira mais natural e correta velando pela dignidade e respeitando esta fase inevitável que todo ser humano passa.

> Art.17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.
>
> Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE)

3.3 Formação e educação sexual infantil

Considerando a importância da educação estruturada acerca da educação sexual infantil, faz-se necessário enfatizar a importância da sexualidade na formação do professor, pois seus conhecimentos sobre a temática são pré-requisitos para o sucesso da educação sexual. A temática sexualidade é considerada importante na formação do indivíduo.

A sexualidade assim como a inteligência será construída a partir das disponibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura.

Pensando nisso, em 1998, o eixo de **Orientação Sexual** foi inserido nos Novos Parâmetros Curriculares, num contexto em que crescia a gravidez entre adolescentes e a contaminação pelo HIV era um dos grandes temores, mas não se tornou uma realidade até hoje por se tratar de um tema permeado por tabus e preconceitos, regido por valores culturais e de ordem pessoal, o qual a grande maioria dos professores, não adquiriu, durante sua graduação, o conhecimento e, muito menos, a naturalidade para conversar a respeito.

> Assim como a inteligência, a sexualidade será construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura. Os adultos reagem, de uma forma ou de outra, aos primeiros movimentos exploratórios que a criança faz na região genital e aos jogos sexuais com outras crianças. As crianças recebem então, desde muito cedo, uma qualificação ou "julgamento" do mundo adulto em que estão imersas, permeado de valores e crenças atribuídos à sua busca de prazer, os quais estarão presentes na sua vida psíquica (Parâmetros Curriculares Nacionais,1997).

Lidar com circunstâncias diversas no que diz respeito à sexualidade é um grande desafio que a escola e os profissionais da educação enfrentam. Este desafio é difícil, até mesmo os docentes reproduzem preconceitos e o senso comum ao tratar desta temática em sala de aula, por isso é necessário que o docente deixe de lado suas culturas e idéias e que se prepare para a abordagem do assunto sem juízo de valor, buscando informações e referências teórico-científicas para o trabalho, pois os professores devem estar preparados para lidar com as manifestações da sexualidade de crianças e jovens.

> Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade, na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber. A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade, tensão e, eventualmente, inibição da capacidade investigativa. (Parâmetros Curriculares Nacionais,1997).

De acordo com os PCNS, a sexualidade está presente na vida de todo ser humano desde seu nascimento, e em todos os lugares. Dessa forma, não podemos nos furtar de valorizar o processo de desenvolvimento da criança em sua fase escolar, em que a criança vai para a escola por inteiro, levando todos os seus hábitos, costumes e principalmente seu desenvolvimento psicossocial e genético. Assim, a escola precisa, através do esforço de todos os seus colaboradores, principalmente dos professores, estar preparada, mantendo-se atenta ao comportamento e manifestações que a criança apresente em seu cotidiano, seja de forma individual ou na interação com os colegas.

> A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (PCN s 2001, p.292)

Portanto é de suma importância a necessidade de se desenvolver trabalhos de educação na comunidade escolar, em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões, facilitando a todos a aquisição de orientações adequadas a respeito dos aspectos psicológicos, biológicos, e sociológicos e culturais da sexualidade.

> A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

As informações do estudo foram agrupadas e apresentadas em temas, quais foram: Formação profissional x Educação sexual infantil; Conhecimento dos professores sobre educação sexual infantil; Conflitos envolvendo a educação sexual infantil; e, Experiência profissional sobre educação sexual infantil.

4.1 Formação profissional x Educação sexual infantil

Quanto à relação formação profissional x educação sexual infantil, verificou-se, a partir das falas de metade dos participantes, que a temática foi abordada durante a formação desses, e por outros dois participantes que essa questão não foi trabalhada no decorrer da formação profissional.

> **Professor 1:** *“Sim, muito superficialmente em disciplinas da psicologia.”*
>
> **Professor 2:** *“Sempre na formação que participo, o assunto é abordado.”*
>
> **Professores 3 e 4:** *“Não”*

Conforme Maganha (2009), a sexualidade humana, é como objeto de conhecimento a ser focado em suas múltiplas dimensões, requer qualificação, tanto por parte da escola como dos professores, para não cometer equívocos e/ou reducionismos. Isso implica a formação qualificada do professor, ou seja, os conhecimentos científicos indispensáveis para garantir a sua qualificação técnica, o saber pedagógico para superar o nível do senso comum. A escola, sem perder sua especificidade, ao contar com professores qualificados, de quaisquer áreas, tem condições de levar para as salas de aulas e demais espaços

escolares um saber elaborado sobre a sexualidade humana que priorize a historicidade de suas diversas dimensões, pois ainda existe fragilidade na formação dos pedagogos acerca da sexualidade infantil.

4.2 Conhecimento dos professores sobre educação sexual infantil

Referente ao conhecimento dos professores, ainda há lacunas no que se refere ao conteúdo teórico-científica, mas, na prática cotidiana, eles têm muito conhecimento. Eles procuram agir de maneira natural e sem interferir, mas compreendendo e ajudando neste processo educacional que a criança passa em sua vida.

Professor 1: *A educação sexual precisa ser um assunto trabalhado por quem convive com as crianças, haja vista a sexualidade fazer parte de todas as etapas de nossa vida embora em diferentes ritmos.*

Professor 2: *A sexualidade é uma coisa natural dos seres humanos uma função como tantas outras e como tal, deve ser um tema a ser tratado com muita naturalidade, carinho, honestidade, tendo seu próprio espaço dentro do processo educacional da criança.*

Professor 3: É *normal que as crianças de menor idade toquem suas próprias genitálias e as de seus colegas para conhecer o próprio corpo e as sensações que os mesmos proporcionam. Mas ainda hoje a sexualidade no ambiente escolar é compreendida como polêmica e complexa, tornando-se um desafio para os educadores, pois os educadores trazem marcas de sua própria sexualidade reprimida e marcada pelo puritanismo familiar e social, tornando-se difícil de encarar e orientar a sexualidade infantil de forma natural.*

Professor 4: *A descoberta da sexualidade é tão natural quanto andar, correr, falar etc. Em determinada idade, as crianças começam a descobrir seus corpos e terem curiosidades de ver, tocar, comparar, descobrindo que meninos e meninas são diferentes. Aos pais, cabe encarar a temática com a naturalidade que é exigida, instruindo com clareza e objetividades seus filhos nessa época tão importante.*

4.3 Conflitos envolvendo a educação sexual infantil

Acerca dos conflitos, três professoras já presenciaram ou vivenciaram alguma situação-problema em relação a sexualidade em suas salas de aula.

Professor 1: *Sim, diversas situações onde as professoras presenciam as crianças tocando seu próprio corpo, o dos colegas e até mesmo se masturbando.*

Professor 2: *Sim, uma criança que se masturbava, onde ela chegava que sentava começava o movimento, era na ponta da mesa, no chão. Fiquei olhando sem saber o que fazer, com passar do tempo comecei a conversar com ela e foi só então que ela entendeu.*

Professor 3: *Sim, uma criança da turma de 5 anos em que eu ensinava, tocava em sua genitália na frente de todos e se masturbava na ponta da mesa.*

Professor 4: Não

4.4 Experiência profissional sobre educação sexual infantil

Em relação à experiência todas as professoras entrevistadas acreditam que a melhor maneira de abordar uma situação-problema é agir de forma natural sem inibir e nem reprimir a criança, fazendo com que elas venham a ter sua visão crítica tento uma auto-reflexão acerca de suas ações.

Professor 1: *Primeiramente uma investigação sobre os possíveis fatos que podem estar levando a criança apresentar determinado comportamento. Tais como família, ambiente em que vive etc.*

Professor 2: É *necessário criar e manter um canal aberto de comunicação com filhos, espaço de discursão e de intervenção sobre o que é correto e o que não é, isso relacionado a todos os assuntos, mas especialmente a sexualidade.*

Professor 3: Não existe uma forma correta para abordar este assunto, pois *ele é muito particular e complexo, envolve uma serie de valores e comportamentos muito íntimo da criança. Acredito que uma atitude correta é não inibir, nem reprimir, pois a criança é muito curiosa e neste momento ela está se descobrindo e descobrindo o outro. O adulto deverá dizer que a sexualidade e os órgãos genitais são coisas normais e que deve ser encarado com naturalidade, porém esclarecer que não devemos expor nossas partes intima em lugares públicos. Também chamar atenção da criança para outra atividade prazerosa que a leve a se distrair quando ela está se tocando. Não devemos esconder e nem deixar de responder alguma pergunta que seja feita pela criança relacionada a sexualidade, mas temos que usar uma linguagem adequada a sua idade. Fazer com que a criança perceba que não est*á *fazendo ou dizendo uma coisa errada ou horrível para que ela não transforme sua sexualidade em traumas que lhes deixarão marcas negativas para o resto de sua vida.*

Professor 4: *A criança não tem noção de "certo" ou "errado". Cabe aos pais e educadores mostrar que devemos respeitar o nosso corpo e o do colega de maneira natural, sem repreender ou dar a entender que está fazendo é algo errado ou sujo, pois é uma descoberta importante para o seu desenvolvimento sexual, mas não deve mostrar ou deixar o colega tocar seu órgão sexual. Deixe a criança tranqüila mostrando que naquele momento ela pode fazer com o colega outras coisas legais e divertidas como brincar, desenhar, jogar etc.*

Segundo Chauí *apud* Maganha (2009) o processo de educação sexual deve ser exercido não como domesticação dos indivíduos, mas como uma oportunidade de auto-reflexão, para que a pessoa possa se estabelecer como sujeito e exercer uma visão crítica e uma práxis transformadora sobre sua sexualidade, o que contribuiria para a afirmação dos ideais emancipatórios da humanidade, a partir do respeito ao outro e às diferentes formas de exercício da sexualidade.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sexualidade faz parte do desenvolvimento do ser humano é uma fase que precisa ser acompanhada e orientada. Os professores deste estudo mostraram que em seu conhecimento-científico em relação aos conteúdos de orientação sexual existem lacunas, diante da necessidade é necessário "construir" professores com habilidades essenciais, proporcionando a eles condições de ampliar e reciclar seu conhecimento, através de programas de atualização e capacitação direcionadas a sexualidade.

Só assim, teremos professores capazes de orientar e mediar o conhecimento acerca da temática que é uma fase que todos nós passamos. Para isso, faze-se necessário enfatizar a importância da sexualidade na formação do professor, pois seus conhecimentos sobre a temática são pré-requisitos para o sucesso da educação sexual infantil. Os educadores não poderão se limitar ao conhecimento do senso comum e sim buscar incessantemente recursos infindáveis e desafiadores da pesquisa científica, para a abordagem da sexualidade, pois é uma responsabilidade, que fará parte do desenvolvimento de um ser humano.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Volume 10. Brasília.1997.

LOPES, Gerson., **Sexualidade Humana**, 2° Edição, Medsi, 1993.

NUNES, César, **SILVA**.Edna. **A educação sexual da criança**, 2°edição, Autores Associados,2006.

POPE, Catherine; **MAYS,** Nicholas., **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**., 3° edição., Artemed, 2009.

TUCKMANTEL, Maísa Maganha. **Educação Sexual: Mas, Qual?** Diretrizes para a formação de professores na perspectiva emancipatória. Campinas- São Paulo, 2009.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA PESSOAS COM AUTISMO: DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE O BIOLÓGICO E O SOCIAL

Data de aceite: 02/08/2021

Marcelo Franco e Souza
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, Ceará, Brasil
http://lattes.cnpq.br/5715113585283857

Roberto Kennedy Gomes Franco
Universidade Federal da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, Ceará, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9731559583032992

Maria Aparecida de Paulo Gomes
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, Ceará, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9830422683396465

Sílvia de Sousa Azevedo
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, Ceará, Brasil
http://lattes.cnpq.br/7011730962383587

1 | INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno de natureza biológica. Em si mesmo, traz diversas limitações e dificuldades para jovens que desejam começar sua vida profissional, mas também traz grandes dificuldades sociais, como o acesso à educação, à saúde e ao trabalho. Assim, é um transtorno mental que exige um olhar sobre seus mais diversos aspectos. Precisamos pensá-lo como uma condição biológica e como uma condição que produz subjetividades e necessidades sociais para o indivíduo e para a família. Ou seja, compreendê-lo não só nos limites do cérebro, em seus aspectos biológicos, mas inserido num contexto social, cultural e histórico. A natureza do autismo e suas consequências para os sujeitos em sociedade é múltipla, e só podem ser entendidas de forma interdisciplinar.

Considerando isso, buscamos nesta pesquisa desenvolver a discussão que, de um lado, diz respeito à descrição neurobiológica e neuropsicológica do TEA, e de outro, à problematização sociológica e psicológica, como forma de entender quem são esses jovens, como se dá seu processo de educação e como eles estão relacionados ao mundo do trabalho atual. Entendemos, deste modo, que em saúde mental o método investigativo deve incorporar os conceitos de totalidade, historicidade, complexidade e contraditoriedade das formas materiais da vida em seus aspectos biopsicossociais.

O TEA faz parte do grupo de Transtornos do Neurodesenvolvimento elencados no *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-5, sua sigla em inglês), em sua quinta edição, publicado pela American Psychiatric Association (APA). São um grupo de condições com início no período do desenvolvimento, em geral antes da criança entrar na escola, caracterizados por déficits que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social,

acadêmico ou profissional (APA, 2014). Seus efeitos permanecem por toda a vida adulta, em maior ou menor grau, dependendo do acesso a diversas modalidades de intervenção em saúde multiprofissional e do acesso à educação inclusiva.

Apresenta dois grupos de sintomas característicos: os déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais; e o padrão de comportamentos repetitivos e estereotipados. Mesmo as formas mais brandas do transtorno estão associadas a prejuízos sociais. Somadas a sua relativamente alta prevalência, cerca de 1% da população, justifica a preocupação quanto à prevenção e à elaboração de políticas públicas de saúde voltadas para a atenção primária (prevenção), secundária (diagnóstico e tratamento) e terciária (reabilitação) (MUSZKAT *et al.*, 2014), e de políticas educacionais inclusivas, além de formação para o trabalho, emprego e renda.

O TEA, portanto, é um transtorno de natureza biológica que acarreta necessidades sociais de natureza familiar, educacional, de saúde e trabalho. Pessoas com autismo, no final do dia, têm as mais diversas implicações pessoais, provocadas tanto pelas limitações biológicas do transtorno, quanto pelas consequências de estereótipos, preconceitos e representações sociais que interferem nos contextos de saúde, educação, trabalho e muitos outros. Isso evidencia a importância de um olhar interdisciplinar sobre esses sujeitos, para conhecer suas necessidades e contribuir para sua acessibilidade na escola e no trabalho. Logo, é preciso superar a deficiência das ciências humanas que não têm consciência dos caracteres físicos e biológicos dos fenômenos humanos e das ciências naturais que não têm consciência de sua inscrição numa cultura, numa sociedade, numa história (MORIN, 2013).

Isto posto, ao valer-se de uma pesquisa interdisciplinar, o pesquisador fincado na dimensão de sua disciplinaridade/especialidade busca em outras disciplinas/especialidades e até em outros campos do conhecimento (como a relação que aqui se estabelece entre o biológico e social) subsídios para enriquecer seu objeto de estudo (GUIMARÃES, 2002), no caso desta pesquisa, o TEA.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos sobre o objeto de pesquisa. Seu objeto diz respeito à discussão sobre o Transtorno do Espectro Autista no diálogo entre ciências biológicas e ciências sociais, com ênfase na experiência da educação e do trabalho. Metodologicamente, seguiu as etapas de identificação bibliográfica, localização, compilação e fichamento (MEDEIROS, 2013).

A partir de uma perspectiva teórico-metodológica interdisciplinar, uma vez que nenhuma área do conhecimento consegue sozinha dar conta do sujeito, entendemos aqui o sujeito em sua totalidade e complexidade, porque o ser humano germina-se de um

todo complexo (MORIN, 2013). Esse entendimento, inclusive, está alinhado à visão da integralidade da saúde biopsicossocial compartilhada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Sobre a pesquisa científica

> entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. [...] As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na realidade, nela encontrando suas razões e seus objetivos [...] (MINAYO, 2007, p. 54).

Corroborando o pensamento acima, o pesquisador que se serve de uma perspectiva interdisciplinar de pesquisa sai de uma posição de disciplinaridade/especialidade, à medida que entra em relação com outras disciplinas/especialidades e mesmo com outros campos do conhecimento, em busca de elementos para enriquecer seu objeto de estudo (GUIMARÃES, 2002). É esse movimento de saída e relação que estabelecemos, nesta pesquisa, entre o biológico e o social.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Etiologia, epidemiologia e determinantes biológicos

O autismo é causado pela interação entre múltiplos fatores de natureza genética e componentes ambientais — estes como agravantes, não como causas, ainda não totalmente determinados (HARMON, 2011; DETH *et al.*, 2008). Seus efeitos abrangem a comunicação social e os comportamentos manifestados, com padrões restritivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades (APA, 2014). No nível mais extremo do transtorno, as limitações são tão drásticas que os que têm a condição perdem muito de sua autonomia. Por isso a nomenclatura hoje usada, espectro, que se refere às diversas nuances a que alguém com autismo está sujeito.

Portanto, embora os sintomas sejam universais, sua topografia é diferente em cada indivíduo, do mais leve ao mais severo. O que nos leva a dizer que não há duas pessoas com autismo que sejam iguais (SACKS, 2008). E que, mesmo de origem biológica, as condições materiais de existência, como acesso a terapias, ambiente educacional adequado e estrutura familiar que propicie estímulos positivos, podem mudar o curso do desenvolvimento dessas pessoas com autismo.

O TEA faz parte dos chamados Transtornos do Neurodesenvolvimento, do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-5), em sua quinta edição, usado como critérios diagnósticos por psiquiatras e por extensão outros profissionais de saúde

mental. As categorias elencadas no *DSM-5* (APA, 2014) são:

- Deficiências Intelectuais (ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, antes chamado de Retardo Mental): déficits funcionais, intelectuais ou adaptativos.
- Transtornos da Comunicação: déficits na linguagem, na fala e na comunicação.
- Transtorno do Espectro Autista (TEA): sintomas de níveis diferentes, de acordo com cada caso, o que faz o transtorno ser de difícil diagnóstico.
- Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): déficits de atenção ou hiperatividade, podendo ser de forma mista.
- Transtorno Específico da Aprendizagem: dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas.
- Transtornos Motores: dificuldades ligadas aos movimentos.

Além desses, existem as categorias de Transtornos do Neurodesenvolvimento Especificados e Não Especificados, que contemplam diversos transtornos que não satisfazem os critérios para os citados anteriormente.

Outra classificação mundialmente usada é a *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde*, da OMS, em sua décima edição, conhecida por CID-10. Trata-se de uma classificação internacional de doenças gerais, não só de transtornos mentais, diferentemente do *DSM-5*. É amplamente usada no Brasil para a comunicação entre os profissionais da saúde. No entanto, em termos de saúde mental, sobretudo na prática clínica e na literatura da terapia cognitivo-comportamental (tanto na psicologia quanto na psiquiatria) e da neuropsicologia, o *DSM-5* é mais utilizado. Seu uso ocorre principalmente pela sua integração com as recentes pesquisas em neurociências, o que motiva a denominação de Transtornos do Neurodesenvolvimento, em que o TEA, como já dissemos, está inserido, em vez de Transtornos Globais do Desenvolvimento como antes eram chamados.

Geneticamente, os estudos de genes candidatos são divididos em pesquisas de associação de genes e rastreamento de mutações. Todavia, na maioria das análises atuais se faz combinação de ambas as abordagens. O gene SLC6A4, relacionado ao transporte de serotonina, por exemplo, tem sido associado a um fator de risco para o autismo, pelo papel da serotonina nos comportamentos repetitivos observados no TEA, bem como pelo maior nível de serotonina plaquetária em um substancial subconjunto de indivíduos autistas (SCHNEIDER; VELASQUES, 2014).

Outra associação genética mais consistente, entre cerca de 100 genes candidatos, está no gene EN2, que regula o desenvolvimento do cerebelo. Sua anormalidade tem sido evidenciada em estudos patológicos e de neuroimagem no autismo (SCHNEIDER;

VELASQUES, 2014).

Assim, do ponto de vista genético sabe-se que

> [...] se um gêmeo idêntico é autista, o outro terá comprometimento severo do comportamento social ou de linguagem de 60 a 92%. Já em gêmeos não idênticos esse risco é de 10%. Para uma criança com TEA, o risco no irmão subsequente é de pelo menos 5 a 10%. Isso significa um risco de 30 a 50 vezes maior do que a população em geral. Há predominância no sexo masculino. Com uma relação de 4:1 em relação ao sexo feminino. A relação é de um menino para uma menina em subgrupos com QI abaixo do normal. Geneticamente, existe um fenótipo "amplo" em parentes (FORNER; ROTTA, 2016, p. 316).

Os achados das pesquisas mostram que no cerebelo[1] existe uma diminuição significativa de células de Purkinjie[2], de 60% a 90%, e que a ligação dos neurônios dos núcleos olivares[3] e das células de Purkinjie, que ocorrem entre a 28ª e a 30ª semana de gestação, não acontece nas crianças com TEA. Além disso, fisiologicamente o cérebro de uma criança com TEA é mais pesado do que de uma criança típica, sendo o inverso na idade adulta. E no sistema límbico, área mais relacionada às emoções, os neurônios são menores e em maior número nas pessoas com autismo, não estando claro porque isso ocorre, visto não estar relacionado à perda de neurônios ou à lesão cerebral (FORNER; ROTTA, 2016).

A psicopatologia como campo do conhecimento desde o seu nascedouro e sob influência dessas muitas discussões tem incorporado uma multiplicidade de abordagens e referenciais teóricos (DALGALARRONDO, 2008), sendo duas delas as mais importantes no desenvolvimento desta pesquisa: a psicopatologia biológica e a psicopatologia sociocultural. A primeira "enfatiza os aspectos cerebrais, neuroquímicos ou neurofisiológicos das doenças e dos sintomas mentais"; a segunda, em contraposição, "visa estudar os transtornos mentais como comportamentos desviantes que surgem a partir de certos fatores socioculturais, como discriminação, pobreza, migração, estresse ocupacional, desmoralização sociofamiliar etc." (DALGALARRONDO, 2008, p. 37).

Para a psicopatologia biológica, "a base de todo transtorno mental são alterações de mecanismos neurais e de determinadas áreas e circuitos cerebrais" (DALGALARRONDO, 2008, p. 37). Já a psicopatologia sociocultural diz que os transtornos devem ser estudados

> no seu contexto eminentemente sociocultural, simbólico e histórico. É nesse contexto de normas, valores e símbolos culturalmente construídos que os sintomas recebem seu significado, e, portanto, poderiam ser precisamente estudados e tratados. Mais que isso, a cultura, em tal perspectiva, é elemento fundamental na própria determinação do que é normal e patológico, na

1. Chamado assim pelos primeiros anatomistas, significa pequeno cérebro. É responsável pela coordenação muscular, movimentos e manutenção do equilíbrio.

2. Neurônios presentes no cerebelo.

3. Área envolvida no controle motor, ligada ao cerebelo.

> constituição dos transtornos e nos repertórios terapêuticos disponíveis em cada sociedade (DALGALARRONDO, 2008, p. 37).

A condição de nascença/biológica influi diretamente nas nossas relações socioculturais, por meio dos nossos padrões de higienização, normalidade, discriminação e competição. Por sua vez, as condições socioculturais influenciam e tencionam de diferentes formas as condições biológicas, podendo ou não as facilitar, a depender dos acessos na sociedade capitalista. Na totalidade da vida, no cotidiano em que se desenrolam as relações entre pessoas, não tem como separar essas dimensões do passado pressionando o presente e o futuro, porque tudo acontece ao mesmo tempo, em efeito borboleta, numa complexidade sem fim (CAPRA; LUISI, 2014).

3.2 Determinantes psicológicos, sociais e ambientais no contexto do processo de educação para indivíduos com TEA

A identificação do TEA começou nos anos de 1930, época pré-reforma psiquiátrica, quando os considerados "anormais" eram trancafiados em manicômios. Em 1938, o psicólogo infantil austríaco, radicado nos EUA, Leo Kanner, testando pela primeira vez onze crianças, percebeu em uma delas características que não se enquadravam nas definições até então de psicopatologia em saúde mental. Seu nome era Donald Triplett, conhecido como o primeiro paciente identificado com autismo. Quase paralelamente, Hans Asperger, psiquiatra também austríaco (que nunca teve contato com Kanner), através de uma pesquisa com quatro meninos, descreveu características semelhantes às identificadas por Kanner, mas com o que chamamos hoje de altas habilidades, ou de alto funcionamento (DONVAN; ZUCKER, 2017; SUSKIND, 2017).

As mudanças nos termos, definições e classificações empregados historicamente, acompanham a luta de movimentos sociais por políticas de saúde e educação, que contribuíram também para o avanço das ciências da saúde e das ciências da educação. Podemos citar em saúde mental a reforma psiquiátrica, e na área educacional e escolar, a educação inclusiva, ambas interligadas em muitos aspectos, em especial na valorização do sujeito em sua singularidade, totalidade e diversidade. Valorização que se dá muitas vezes com ruídos de diálogos, quando falam da mesma coisa, mas de cantos opostos, o que, não raro, atrapalha a interdisciplinaridade acadêmica e profissional. Apesar de já haver na academia aproximações dos saberes, e na esfera profissional, a intersetorialidade, muitos desses ruídos advêm da separação, inclusive, entre educação e saúde, campos que são, efetivamente, interligados.

A reforma psiquiátrica parte da ideia de desinstitucionalização no âmbito da loucura e da saúde mental e propõe novas estratégias de cuidados em atenção psicossocial, tendo surgido no Brasil no contexto da redemocratização (AMARANTE, 2011). Nesse sentido,

> O principal objetivo da reforma psiquiátrica é a possibilidade de transformação das relações que a sociedade, os sujeitos e as instituições estabeleceram com a loucura, com o louco e com a doença mental, conduzindo tais relações no sentido da superação do estigma, da segregação e da desqualificação dos sujeitos ou, ainda, no sentido de estabelecer com a loucura uma relação de coexistência, de troca, de solidariedade, de positividade e de cuidados (AMARANTE, 2011, p. 758).

Quanto à educação inclusiva, esta amplia a ideia de assistência educacional que era voltada para pessoas com necessidades especiais, por vezes com ênfase nas deficiências físicas, para pessoas com necessidades educacionais especiais, com deficiência ou não. Considerando que todos os sujeitos têm potencial de aprendizagem, compete à escola utilizar seus recursos humanos, técnicos e estruturais para desenvolver um processo educativo baseado na interação e na diversidade (FREIRE; BENCZIK; ESTANISLAU, 2014). Portanto,

> É preciso que a diversidade seja vista como algo benéfico ao homem, que contribui para o seu crescimento pessoal e para a construção da identidade do sujeito que em relação com o outro se reconhece, mas ao mesmo tempo se vê como diferente (RIBEIRO; BEZERRA; HOLANDA, 2015, p. 38).

Cabe dizer que, apesar das questões biológicas, nós construímos a diferenciação socialmente, pois a sociedade está estruturada para os “normais”, não para as disparidades, mesmo no campo educacional. A não ser que as condições biológicas sejam totalmente limitantes ao aprendizado formal, dentro da lógica de educação para o trabalho (caso de alguns perfis de TEA), nas relações uns com os outros, desenvolvemos técnicas que aprimoram o aprendizado dos diferentes, incluindo-os. Contudo, isso depende também das condições materiais de vida, sendo mais acessível a aplicação de políticas de aprendizagem aos “diferentes” em famílias com capitais culturais, econômicos e sociais mais extensos, nas quais o suporte é privilegiado.

Todos os Transtornos do Neurodesenvolvimento têm alta prevalência, sobretudo TDAH e TEA. Para profissionais da educação e da saúde, em seu manejo no ambiente escolar e em procedimentos terapêuticos, estes dois têm gerado dificuldades, particularmente por serem transtornos com multiplicidades de causas, tanto de natureza biológica, quanto psicológicas e socioculturais. O TEA se insere na área de cuidados em saúde mental, porém não se limita a ela, é preciso que haja um atendimento em saúde integral para pessoas com essa condição. E, embora não seja mais considerado uma deficiência, requer atendimento educacional especializado.

É evidente o quanto o TEA é um transtorno multifatorial, o que faz ser necessária uma investigação à luz de Weber (1979), isto é, de sua multiplicidade de causas e não da causa eficiente, além de questões sociais relacionadas. Por isso o *DSM-5*, considerada a “bíblia” dos transtornos mentais, é insuficiente para dar conta de todos os aspectos em

suas classificações, principalmente porque intenciona ser universal. Intenção inviável, haja vista a diversidade e o multiculturalismo que influenciam as visões acerca do processo saúde/doença; e os fatores de vulnerabilidade social que impedem inúmeras pessoas de receberem tratamentos adequados. Por outro lado, uma aproximação apenas psicossocial, sem levar em conta as questões neurobiológicas e genéticas, se torna insuficiente para podermos de fato tentar compreendê-lo em sua totalidade, complexidade e realidade histórica e cultural.

A literatura recente sobre autismo diz que a genética é claramente um fator predisponente, mas é o ambiente que o desencadeia. Vários fatores ambientais estão associados ao autismo, entre eles: infecções virais da mãe; alcoolismo e estresse pré-natal maternos; acidentes *pré-*, *peri-* e neonatais; uso de determinados medicamentos durante a gravidez; vacinas infantis[4]; e infecções à exposição de metais pesados/tóxicos (SCHNEIDER; VELASQUES, 2014).

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estudos americanos com autistas mostram que cerca de 80% estão fora do mercado de trabalho (RICHLER, 2017). Isso representa uma grande força de trabalho em potencial, considerando o que têm a oferecer. Por exemplo, em geral, autistas de alto funcionamento têm boa memória, facilidade de raciocínio lógico e inteligência visual; capacidade de manter atenção e foco prolongados, inclusive e, sobretudo, usando computador, *smartphone*, *tablet* etc.; perseverança, honestidade (por alguma questão neurofuncional ainda não desvendada, autistas são incapazes de mentir e dissimular), entre outras habilidades e competências comuns às pessoas com TEA.

Essas características podem agregar valor às empresas. Com elas, autistas podem ser vistos não como uma contratação "social", movida pela exigência da legislação, e sim como úteis e imprescindíveis no desenvolvimento organizacional.

Mundialmente, o grande marco para o reforço das políticas públicas foi a publicação em 2007 da Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiências (UNITED NATIONS, 2007). Assinada por diversos países, dentre os quais o Brasil, esta convenção reconhece direitos e abre espaço para a formulação e aprimoramento de políticas associadas à inclusão de autistas no mercado de trabalho.

No Brasil, a Lei nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana[5], institui

---

4. Vacinas são aqui citadas por causa da fonte usada, mas há muito tempo a pesquisa publicada em 1998 na revista inglesa The Lancet pelo britânico Andrew Wakefield associando a vacina VASPR (contra o sarampo, a parotidite [papeira] e a rubéola) ao autismo foi refutada. O norte-americano Jeff Bradstreet associou todas as vacinas ao autismo. As afirmações até hoje permeiam o imaginário dos pais, mas os escândalos relacionando os dois a pagamento de propina continuam. O primeiro médico foi impedido de exercer a medicina, o segundo se suicidou.

5. Autora da lei, Berenice Piana é mãe de autista e ativista pelos direitos das pessoas com TEA. O ativismo dos pais, com amplas campanhas por visibilidade, financiamento de pesquisas e políticas para cuidados em saúde e em educa-

a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Este marco legal estabelece que os autistas devam ser considerados deficientes para todos os efeitos legais. Em termos neuropsicológicos e médicos, todavia, e entre os movimentos de pais e de pessoas com TEA, como dito anteriormente, autismo é uma condição neurodiversa e não uma deficiência. A generalização dos autistas como deficientes é em si uma questão controversa na lei, mas que não diminui a importância deste marco legal na salvaguarda de direitos e na promoção da inclusão laboral dessas pessoas (LEOPOLDINO, 2015).

A Lei nº 12.764/2012 reconhece a necessidade de "estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência" (BRASIL, 2012), de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entretanto, não foram estabelecidos formalmente os recursos e as estruturas de serviços para a implantação das políticas, o que limita os resultados a serem obtidos ao garantimento de direitos relacionados à atuação profissional. O efeito da lei já se faz sentir na forma de legislações estaduais e municipais, que começam a ser discutidas e implantadas por todo o país, cumprindo papel de regulação e operacionalização da lei federal (LEOPOLDINO, 2015).

Contudo, o capitalismo efetivamente é para o dinheiro, não para as pessoas, automaticamente explorando trabalhadores e excluindo aqueles que não podem ser explorados. No estado do Ceará, por exemplo, não existe nenhuma política pública ou iniciativa privada que dê suporte a autistas que queiram ingressar no mercado de trabalho, como confirma Cláudio Leopoldino[6], autor de um dos artigos sobre autismo e mercado de trabalho aqui referenciados. Os autistas não são corpos para o trabalho. Quanto a políticas de inclusão de autistas na educação superior, são quase inexistentes no país. Muitos autistas até conseguem ingressar na faculdade, porém são os que estão no espectro leve do transtorno e que têm apoio familiar.

Não à toa os movimentos sociais que lutam pelos direitos dos autistas por legislação e políticas públicas de saúde e de educação (que contribuíram para melhorias nas condições e políticas de trabalho) têm feito barulho e trazido grande exposição ao tema. Cabe às ciências, sejam biomédicas ou sociais, contribuir com o debate e ampliar o entendimento do Transtorno do Espectro Autista em sua totalidade. Percebendo-o como um transtorno, mas também fazendo a crítica a esse modelo de transtorno e ampliando o seu entendimento para além do indivíduo, estendendo-o para as bases sociais que o compõe.

É preciso considerar que as próprias ciências da saúde também partem de subjetividades científicas, discursos, construções culturais e ideologias (HELMAN,

---

ção, é comparável em magnitude apenas ao ativismo no auge da crise da Aids (SOLOMON, 2013).

6. Cláudio Leopoldino é coordenador do departamento de administração da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), da Universidade Federal do Ceará (UFC).

2009). No entanto, não é possível conceber qualquer coisa psicológica ou social sem um cérebro biológico. Longe de serem excludentes, bioquímica cerebral e experiência social estão ligadas. O Transtorno do Espectro Autista é uma prova disso, quando percebemos características neurobiológicas como as descritas acima e como isso interfere nas relações sociais de um autista e, mesmo, na sua entrada no mercado de trabalho e convivência organizacional.

Adultos com TEA frequentemente têm características valiosas que são procuradas no ambiente de trabalho. Alguns indivíduos demonstram competência lógica e matemática, e excepcional habilidade no uso do computador ou memória eidética, popularmente conhecida como memória fotográfica. Podem ainda possuir importantes traços pessoais que promovem a produtividade no local de trabalho, como a honestidade, a confiabilidade e a perseverança (GENTRY *et al.*, 2015).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora possamos classificar o TEA em conjuntos de sintomas, a topografia — como os sintomas se manifestam em cada indivíduo — é bem diferente, do ponto de vista neurobiológico. Do ponto de vista social e familiar, a experiência de cada um também interfere na manifestação do TEA. Quem teve mais ou menos acesso a serviços em saúde, educação inclusiva, estímulos em casa, família estruturada, terapias, relações saudáveis etc. levará uma vida diferente de quem não teve.

Estar diante dos que de fato têm de conviver com essas condições neurologicamente e geneticamente, numa sociedade feita para os típicos, para os *normais* (termo em desuso), revela muito mais do que a simples fascinação causada nas pessoas pelo universo autista exibido em livros, filmes, quadrinhos, séries de TV e *streaming*. Torna visível a necessidade de construir pontes juntamente com eles para o acesso à sociedade capitalista que prima pela padronização. Nesse sentido, o diálogo que por ora realizamos tentou contribuir para a construção dessas pontes.

Identificados na infância, porque se nasce com eles, Transtornos do Neurodesenvolvimento como o TEA são para a vida toda. O foco dos últimos anos, entretanto, quando se intensificaram os estudos e o interesse social pelo TEA, ficou nas crianças e adolescentes. Nada mais justo então que o pensemos em sua realidade adulta, inclusive na questão do trabalho, condição ontológica do ser humano (MARX, 2002).

Infelizmente, a maior parte dos autistas adultos estão fora do mercado de trabalho. Apesar de haver diversas experiências pontuais em empresas, o mercado ainda não se adequou para eles em grande escala. E o próprio mercado de profissionais que trabalham com esse transtorno também não oferece muitas opções nessa direção, de trabalhar questões que ajudem esses indivíduos a se habituarem no mundo do trabalho. Não há nem

mesmo opções de acompanhamento na inserção na universidade.

O poder público igualmente não tem oferecido possibilidades. Nem há medidas significativas em políticas públicas na iniciativa privada que ofereçam programas para acompanhar autistas na faculdade, no ensino profissionalizante ou em curso técnico, nem preparação para entrada no mercado de trabalho e adaptação organizacional. Há uma ou outra experiência isolada.

Ouvi-los é um primeiro passo. Saber do que precisam esses jovens adultos. Conhecer suas próprias narrativas, muito mais que descrevê-los. Muito ainda precisa ser feito. A academia se responsabiliza em ajudar nessa escuta de pessoas de carne e osso que necessitam ser compreendidas, sobretudo a partir delas, mas também com as chaves interpretativas que produzimos através da pesquisa no fazer acadêmico diário.

Cientificamente, a interdisciplinaridade é uma das chaves de interpretação dessa realidade. Ouvindo e analisando as demandas desses sujeitos, suas dificuldades em se adaptar ao mundo produzido para as pessoas típicas, para serem corpos para o trabalho típico, vemos que essa chave interpretativa se revela apropriada, uma vez que o TEA, como condição neurodiversa, é por si só, um fenômeno interdisciplinar, não sendo possível isolar seus pontos-chaves. Em meio aos debates epistemológicos da fragmentação *versus* totalidade estão os sujeitos com autismo na complexa concretude de seu cotidiano, e são com eles e entre eles que se pretende certificar se essa abordagem interdisciplinar é válida.

Assim, vemos as questões que abrangem todas as dificuldades de ter nascido com TEA, com esse cérebro atípico que se insere em um mundo feito para pessoas típicas, mundo esse que somente aos poucos tem se adaptado à neurodiversidade. Vemos além de suas experiências de trabalho ou de ausência de trabalho que deem conta, por assim dizer, de suas características específicas, tanto de inclusão delas, quanto de aproveitamento do que eles, autistas, têm de diferente e possível para oferecer ao mundo do trabalho.

Por esse motivo, pensando esse cérebro atípico, neurobiológico, mas também inserido socialmente, sujeito a todas as construções sociais, a interdisciplinaridade se faz necessária em todas as áreas, do cuidado em saúde até a abertura das empresas para essas pessoas. Ganham elas, e ganha muito mais a sociedade, cada vez que respeita, acolhe e aprende com a neurodiversidade.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. D. C. Saúde mental, desinstitucionalização e novas estratégias de cuidado. *In*: GIOVANELLA, L.; ESCOREL, S.; LOBATO, L. V. C.; NORONHA, J. C.; CARVALHO, A. I. (org.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 735-759.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

CAPRA, F.; LUISI, P. R. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

DETH, R.; MURATORE, C.; BENZECRY, J.; POWER-CHARNITSKY, V.A.; WALY, M. How environmental and genetic factors combine to cause autism: a redox/methylation hypothesis. **Neurotoxicology**, v. 29, n. 1, p. 190-201, Jan. 2008.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia**: a história do autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FORNER, V. B.; ROTTA, N. T. Transtorno do espectro autista: aspectos da intervenção multidisciplinar. *In*: ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. (org.). **Neurologia e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 314-327.

FREIRE, T.; BENCZIK, E. B. P.; ESTANISLAU, G. M. Aspectos jurídicos no contexto escolar. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. São Paulo: Artmed, 2014. p. 263-277.

GENTRY, T.; KRINER, R.; SIMA, A.; McDONOUGH, J.; WEHMAN, P. Reducing the need for personal supports among workers with autism using an iPod Touch as an assistive technology: delayed randomized control trial. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 45, n. 3, p. 669-684, Mar. 2015.

GUIMARÃES, F. R. Um novo olhar sobre o objeto da pesquisa em face da abordagem interdisciplinar. *In*: FERNANDES, A.; GUIMARÃES, F. R.; BRASILEIRO, M. C. E. **O fio que une as pedras**: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. São Paulo: Biruta, 2002. p. 13-25.

HARMON, A. Autistic and seeking a place in an adult world. **New York Times**, New York, 17 Sept. 2011. p. A1.

HELMAN, C. G. **Cultura, saúde e doença**. São Paulo: Artmed, 2009.

LEOPOLDINO, C. B. Inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa para os brasileiros. **Revista Eletrônica Gestão & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 9, n. 22, p. 853-868, jan./abr. 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

MUSZKAT, M.; ARARIPE, B. L.; ANDRADE, N. C.; MUÑOZ, P. O. L.; MELLO, C. B. Neuropsicologia do autismo. *In*: FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. F.; CAMARGO, C. H. P.; COSENZA, R. M. (org.). **Neuropsicologia**: teoria e prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 183-191.

RIBEIRO, R. R. R. P. C.; BEZERRA, T. M. C.; HOLANDA, T. R. P. História e política da educação especial: da exclusão à inclusão. *In*: SANTOS, G. C. S.; RIBEIRO, R. R. R. P. C.; SAMPAIO, R. M. G.; PINTO, S. E. L. (org.). **Inclusão**: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 21-40.

RICHLER, J. Quando os autistas crescem. **Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 291, p. 34-43, 2017.

SACKS, O. **Um antropólogo em marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHNEIDER, T. B. Y.; VELASQUES, B. B. O cérebro autista. *In*: VELASQUES, B. B.; RIBEIRO, P. (org.). **Neurociências e aprendizagem**: processos básicos e transtornos. Rio de Janeiro: Rubio, 2014. P. 111-130.

SOLOMON, A. **Longe da árvore:** pais, filhos e a busca da identidade. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

SUSKIND, R. **Vida animada**: uma história sobre autismo, heróis e amizade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

UNITED NATIONS. **Convention on the rights of people with disabilities**. 2007. Disponível em: http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150. Acesso em: 26 abr. 2017.

WEBER, M. A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais. *In*: COHN, G. (org.). **Max Weber**. São Paulo: Ática, 1979. (Grandes Cientistas Sociais). p. 13-106.

CAPÍTULO 6

SAÚDE MENTAL NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE APOIO PSICOLÓGICO AO ESTUDANTE DO UNINTA (NAPSI)

Data de aceite: 02/08/2021

Jeciane Lima da Silva
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, Ceará, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0389844892230718

Marcelo Franco e Souza
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, Ceará, Brasil
http://lattes.cnpq.br/5715113585283857

Denise da Silva Araújo
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, Ceará, Brasil
http://lattes.cnpq.br/2596971300065883

Maria Edileuda Liberato Portella
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, Ceará, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0162025205551187

Germana Albuquerque Torres
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, Ceará, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9126793017370432

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de relatar a experiência de atuação de uma equipe de psicólogos e psicólogas de abordagens teóricas distintas no Núcleo de Apoio Psicológico ao Estudante do UNINTA (NAPSI), apresentando a sua implantação e relevância, discutindo e analisando desafios e potencialidades da atuação dos psicólogos, por meio de atendimentos *on-line* em um contexto pandêmico, além tratar de aspectos referentes à Saúde Mental na Universidade.

O NAPSI proporciona atendimento clínico psicológico, de forma gratuita, para os estudantes do Centro Universitário UNINTA e outras faculdades do grupo AIAMIS[1], focado em questões emocionais, cognitivas e sociais que afetam a aprendizagem, a experiência acadêmica e a formação profissional.

A implantação de um serviço de atendimento psicológico na universidade surgiu a partir da lógica de prevenção e promoção de Saúde Mental necessária aos grupos estudantis. A constatação da necessidade de acompanhamento psicológico no meio acadêmico foi percebida, primordialmente, em decorrência do aumento de estudantes com queixas psicológicas.

Nesse contexto, o NAPSI surge como uma possibilidade de prevenção e/ou intervenção, de forma acessível aos estudantes. O serviço tem como propósito atender demandas clínicas de urgência, realizar plantão psicológico, atender crises emocionais urgentes, como risco de morte, situações de violência, problemas familiares, luto, transtornos mentais, pressões acadêmicas, entre outras.

1. Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS, com sede na cidade de Sobral-CE. O grupo AIAMIS reúne seis Instituição de Ensino Superior - IES, multicampi no Brasil e no exterior, com 22 anos de história.

Os atendimentos psicológicos presenciais tiveram início em fevereiro de 2020, quando foram realizados momentos de acolhimento, triagem e atendimentos individuais, com a proposta de realizar uma psicoterapia breve. Conforme aponta Braier (2008), a psicoterapia breve constitui uma metodologia interessante, em espaços onde há grandes demandas de pacientes, pois esta tem, como característica, objetivos limitados, metas reduzidas e estrutura definida (início, meio e fim). Por isso, a duração da terapia é acordada no princípio do processo terapêutico, visando atender as metas desejadas pelo paciente. Ademais, avalia, também, a necessidade de encaminhamento a outros suportes de apoio para o paciente, como assistência social, uso de psicofármacos etc.

No entanto, em março de 2020, os atendimentos presenciais foram interrompidos diante do contexto de pandemia de COVID-19. Fez-se necessário, assim, criar estratégias de atuação que levassem em consideração a necessidade de distanciamento social. Optou-se, então, por adotar o modelo de atendimento *on-line*.

Os psicólogos da equipe pautaram-se nas orientações do Conselho Regional de Psicologia (CRP) e do Conselho Federal de Psicologia (CFP), órgãos que fiscalizam e orientam os profissionais psicólogos a em nível regional e nacional, respectivamente. Uma das orientações primordiais para o início dos atendimentos era de que os profissionais estivessem devidamente cadastrados na Plataforma e-Psi[2], necessitando justificar os meios pelos quais pretendiam orientar suas práticas *on-line* de forma ética, sigilosa e em consonância com a visão da abordagem escolhida por cada profissional. É válido ressaltar que todas as profissionais envolvidas foram consideradas aptas e autorizadas a realizar os atendimentos e estão cadastradas no e-Psi. Esse novo processo caracterizou-se como um desafio, haja vista que o atendimento remoto ainda era algo novo para a maioria dos profissionais e para os alunos também.

Ainda diante desse contexto, a proposta de atendimentos remotos no NAPSI passou a ser a oferta de apoio psicológico e não mais de atendimento psicoterapêutico, aos estudantes que estivessem precisando de assistência. Casos graves deveriam, segundo os órgãos supracitados, ser encaminhados para setores especializados da rede pública, visto que o CRP vedava esse tipo de atendimento de forma virtual antes da pandemia. Vale ressaltar que, posteriormente, a Resolução CFP nº 04/2020 suspende esse item da resolução anterior sobre atendimento remoto de urgência e emergência durante o contexto de pandemia do COVID-19 e, novamente, o NAPSI adapta-se a elas.

Desse modo, o objetivo dos atendimentos no NAPSI passou a ser de apoio, orientação, psicoeducação e promoção de saúde mental aos estudantes, de forma virtual, por meio de tecnologias de comunicação, no sentido de enfrentar a ansiedade e problemas relacionados ao período de quarentena, incluindo a melhoria da autoeficácia dos estudos

2. Cadastro Nacional de Profissionais de Psicologia para Prestação de Serviços Psicológicos por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). (https://e-psi.cfp.org.br/).

de forma virtual, contribuindo com a saúde mental dos estudantes e sua permanência nos cursos, ajudando a diminuir a evasão.

Diante do exposto, pretende-se contribuir com o compartilhamento de experiências e estudos na área e ressaltar a importância do trabalho psicológico nas instituições de ensino superior, como forma de suporte aos alunos, cujos índices de sofrimento psíquico foram crescendo e se intensificaram diante do contexto pandêmico.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. Esta metodologia foi escolhida porque a pesquisa qualitativa, explicada por Gerhardt & Silveira (2009), tem, como característica, a objetivação do fenômeno, a compreensão e explicação deste, buscando resultados mais fidedignos possíveis. O relato de experiência é uma descrição de vivência profissional. Desse modo, descreve, de forma precisa, determinada experiência com a finalidade de contribuir para sua área de atuação (UFJF, 2017).

Serão apresentados os desafios e as potencialidades de atendimentos psicológicos clínicos, de forma remota, durante a pandemia de COVID-19, em um grupo de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas: Centro Universitário INTA (UNINTA), com polos nas cidades de Sobral/CE e Itapipoca/CE, Faculdade Alencarina (FAL), sediada em Sobral/CE e Faculdade Ieducare (FIED), localizada na cidade de Tianguá/CE. Essa abrangência só foi possível devido ao modelo de atendimento *on-line*, que rompe as barreiras de distância territorial entre as IES.

Para ter acesso aos atendimentos, o critério era estar regularmente matriculado em algum curso das instituições de ensino supracitadas. Apesar de os alunos atendidos residirem em diversas cidades do estado do Ceará e outros estados brasileiros, todos eram vinculados a alguma das referidas instituições, tanto em cursos presenciais quanto EaD.

Os atendimentos foram realizados por uma equipe composta por quatro psicólogas de abordagens diferentes, a saber: Análise do Comportamento, Humanismo, Psicanálise e Terapia Cognitivo-Comportamental. Os profissionais utilizaram métodos de comunicação síncronos e assíncronos para os atendimentos. As sessões foram realizadas nos turnos da manhã e tarde, de segunda a sexta-feira e, no turno da noite, de segunda a quinta-feira.

Para tornar acessível o conhecimento sobre a existência do serviço, foi realizada ampla divulgação por meio de redes sociais oficiais da instituição, bem como junto às coordenações de cursos e professores. Foi estabelecido um fluxo para melhor organização e controle das solicitações de atendimento. Inicialmente, as solicitações e encaminhamentos eram realizados via *e-mail* do serviço, no qual os alunos informavam o nome e telefone para contato.

O psicólogo gestor do serviço ficou responsável pelo controle das solicitações de alunos via *e-mail* e de solicitações de coordenações e diretorias, para posterior encaminhamento aos demais profissionais, conforme a demanda. Em seguida, as psicólogas entravam em contato pelo número informado, apresentando-se e verificando a disponibilidade de horários do aluno. Foi comum ocorrerem encaminhamentos internos, entre os próprios profissionais, em casos de incompatibilidade de horários disponíveis do aluno e o horário de expediente do profissional que havia entrado em contato.

Após marcar o atendimento, era compartilhado, com o aluno, um formulário eletrônico que funcionou como um Contrato Terapêutico, que denominamos Termo de Compromisso[3]. O ideal é que os termos fossem lidos e assinados, conjuntamente. Entretanto, diante da situação de pandemia e da necessidade de distanciamento social, decidimos realizar adaptações. Dentre elas, criar um espaço, no próprio termo, para o aluno informar seus dados pessoais e institucionais, concordar e declarar seu consentimento, após as informações. Ao finalizarem o formulário, os alunos recebiam, em seu e-mail pessoal, uma segunda via das informações contidas no formulário e suas respostas.

Nesse termo, foram elencados pontos referentes à assiduidade, frequência, atrasos e quantidade de atendimentos. Além disso, continha dicas de segurança e sigilo, para o momento do atendimento, como orientações de utilizar apenas o seu celular/*smartphone* pessoal; participar dos atendimentos somente em um local seguro, em que fosse possível se sentir à vontade para falar, sem ruídos e excesso de pessoas e evitar realizar, no momento das sessões, outras atividades pessoais, domésticas ou acadêmicas.

No referido termo ainda foram salientadas questões referentes à atuação ética e sigilosa dos profissionais, os possíveis usos e veiculação das informações colhidas em pesquisas e artigos científicos, prezando sempre por resguardar a identidade dos alunos. Vale ressaltar que o Termo de Compromisso foi formulado e passou por diversas mudanças até sua versão final, partindo sempre de situações que foram identificadas como desafios no decorrer dos atendimentos remotos.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura vem apresentando, nos últimos anos, diversos estudos relacionando saúde mental com o ambiente acadêmico. Ariño e Badargi (2018) salientam que aspectos referentes à vida acadêmica geram impactos na saúde mental da população estudantil, apontando, ainda, que, nesses grupos, surge alta prevalência de transtornos mentais.

Somado a isso, Barros et al. (2020) explana que os indivíduos, em contexto de quarentena, apresentam sintomas psicológicos, distúrbios emocionais, depressão,

---

3. Essa escolha se deu com base em dúvidas que os alunos tinham se seria um serviço pago por fora, além das mensalidades já pagas à instituição, dado que estamos no contexto de uma instituição educacional privada).

estresse, humor depressivo, irritabilidade, insônia e sintomas de estresse pós-traumático. Estes autores apontam, ainda, a alta prevalência de depressão e ansiedade. Além disso, há outros aspectos identificados como estressores na pandemia de COVID-19, tais como veiculação de informações falsas ou sem embasamento, condições referentes a recursos financeiros, falta de alimentos e até outras doenças. A partir daí, pode-se perceber que, além de este grupo já sofrer impactos em saúde mental por haver estressores no ambiente acadêmico, o contexto de isolamento se configura como mais um fator estressor e agravante.

Frente a esse cenário, o Conselho Federal de Psicologia orienta os profissionais de todo o Brasil sobre a atuação e prestação de serviços psicológicos *on-line,* especificamente por meio da Resolução CFP nº 04/2020, abordando, também, sobre cuidados éticos necessários. Diante dessas informações, conclui-se que o contexto pandêmico demanda uma atenção maior à saúde mental e, por conseguinte, demanda também apoio psicológico.

Atuação no NAPSI e abordagens teóricas diferentes

É importante destacar que a abordagem teórica na Psicologia ainda constitui uma fonte de muitas discussões, conforme mostra Gondim et al. (2010). Ela oferece informações por meio das quais a fundamentação da atividade do psicólogo pode ser compreendida. Segundo estes autores, existem várias possibilidades de abordagens teórico-metodológicas diferentes, sendo que estas abordagens envolvem conceitos, concepções de homem, concepção de ciência e de valores sociais divergentes. Entretanto, retratam ainda que, para dar um suporte às diversas necessidades profissionais, torna-se necessário usar mais de um referencial teórico

Dessa forma, podemos considerar que cada abordagem teórica orienta o fazer do psicólogo, cada abordagem, com seus contornos, traz sua visão de mundo e sua lente para análise. Assim, para a análise do comportamento ou ciência do comportamento, o objeto de estudo/análise é o comportamento, sendo este definido como a relação entre o indivíduo e o ambiente, onde esta relação é complexa, mutável, ordenada e multideterminada. Logo, os comportamentos humanos são resultados de condições que podem ser especificadas e estudadas por essa ciência. Portanto, é possível prever e controlar o comportamento através da identificação e manipulação de variáveis que influenciam os mesmos (SKINNER, 1953/1970).

Conforme aponta Borges, Banaco e Vilas Boas (2012), um Analista do Comportamento, em contexto de atuação clínica, deve fazer avaliações funcionais, sendo esta uma ferramenta que consiste em analisar as contingências, com a finalidade de identificar as relações imbricadas na manutenção dos comportamentos e, a partir daí, torna-se possível a intervenção sobre eles. Por esse motivo, em clínica, essas análises apresentam extrema relevância ao dar conta das demandas individuais dos pacientes. Nesse sentido, para a Terapia Comportamental é de extrema relevância o atendimentos

on-line, modalidade na qual é possível investigar, no histórico individual, a raiz da queixa do paciente/cliente e pensar possíveis estratégias de intervenção.

Para as terapias baseadas em evidências, como é o caso das Terapias Cognitivas, os métodos de atendimento remoto sempre foram um ponto de discussão. Assim, já há algum tempo, o debate teórico-metodológico vem sendo feito. Em 2014, foi publicado um artigo que realizou uma revisão sistemática e uma meta-análise de 13 diferentes estudos que propunham uma comparação entre a eficácia da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) presencial e a *on-line,* para diferentes diagnósticos (ANDERSSON, et. al., 2014).

O estudo concluiu que, para transtornos de ansiedade social, transtornos de pânico, sintomas depressivos, insatisfação com o corpo, disfunções sexuais masculinas e fobias, entre outros, não existe diferença significativa na eficácia dos tratamentos realizados presencialmente ou à distância. Em alguns casos, percebeu-se, inclusive, que a terapia à distância pode apresentar alguns resultados mais efetivos do que a terapia presencial.

Os estudos avançam para minimizar dificuldades de comunicação não-verbal através da tela do computador, problemas de comunicação em travamentos da imagem por conta da *Internet*, mas nada, até agora sugerido, que atrapalhe o processo terapêutico, realmente. Cabe sempre estarmos atentos às pesquisas sobre o assunto e realizarmos nossas pesquisas clínicas e aprimoramento dentro dos preceitos da Psicologia Científica.

Conceitos fundamentais de prática psicoterapêutica para a TCC, como Formulação de Caso, Lista de Dificuldades e Metas, Registro de Pensamentos Automáticos, Psicoeducação, Tarefas de Casa etc., podem, tranquilamente, ser adaptadas para o *on-line*, visto que o engajamento do paciente é fundamental no processo e muitas das tarefas são realizadas em casa, durante o intervalo entre as sessões, mesmo no atendimento presencial. Nesse sentido, a adaptação para o atendimento remoto se torna orgânica, sem prejuízo para o paciente e efetividade terapêutica.

Já na Gestalt-terapia estamos falando de uma abordagem que trabalha o método fenomenológico existencial que se propõe a tratar da realidade propriamente dita ou de uma aparência real. Usando-se a abordagem dialógica e o estabelecimento de vínculo, onde o terapeuta convida o seu cliente a aumentar a sua *awareness*, possibilitando ao mesmo desafiar os seus bloqueios. A Gestalt-Terapia é concebida como "um fluxo contínuo de transformação e crescimento, dado a partir do contato no campo organismo/ambiente" (FRAZÃO; FUKUMITSU, 2014, p.13). No que diz respeito à noção de *awareness*, entende-se como uma "consciência emocionada" (Ribeiro, 2006. P 74-77), podendo se dizer que é uma consciência que advém da experiência.

No atendimento psicológico clínico humanista é possível existir um diálogo estabelecido na relação entre terapeuta e cliente, sendo esse diálogo fundamental para o surgimento de eventos que emergem na fronteira do contato, possibilitando, assim, a

utilização de técnicas junto ao cliente no *setting* terapêutico, ajudando a focar no presente e favorecendo, assim, a autorrealização. As técnicas mais utilizadas no *setting* terapêutico da Gestalt são os assuntos pendentes, onde o cliente traz assuntos do passado que afetam seu presente e a técnica do diálogo, onde o paciente é convidado a praticar o contínuo da consciência e a transformar perguntas em afirmações.

Já os atendimentos realizados a partir da compreensão teórica e prática da Psicanálise, partem da proposta de que o paciente possa falar livremente sobre o que lhe ocorrer. Segundo Freud (2020[1930], p.321), o sujeito pode experienciar o sofrimento por três vias: por meio do próprio corpo, pelo meio externo (ou fenômenos da natureza) e mediante as relações que estabelece com outros seres humanos. É comum surgir, durante a fala, expressões ou situações que aparentam ser equívocas e, entretanto, se referem ao modo como o sujeito sente, pensa e age que lhe causam uma sensação de mal-estar e que fogem à sua compreensão, mas influenciam diretamente sua forma de lidar consigo mesmo e com os outros.

Desse modo, o trabalho segue por meio de uma escuta atenta dos conteúdos relatados pelo paciente, que será auxiliado no processo de interpretação de suas questões, possibilitando, assim, outra forma de lidar e se posicionar em situações que geram ou envolvem sofrimento. Tal método de Sigmund Freud é chamado de método das livres ocorrências, ou associação livre. (CARVALHO, HONDA, 2017).

O advento da pandemia e a necessidade de distanciamento social, enquanto algo que impacta nos modos de estabelecer laços sociais, nos colocam diante do recorrente e importante desafio de revisitar e suscitar questões que dizem respeito aos modos de pensar e operar a clínica e a ética da psicanálise, como algo essencial para realizar atendimentos remotos por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). (CAPOULADE; PEREIRA, 2020).

Assim, podemos constatar que, mesmo que no âmbito acadêmico da psicologia e no mercado de trabalho, haja algum antagonismo entre as abordagens teóricas, a literatura evidencia que esse antagonismo não faz sentido e que todas as abordagens teórico-metodológicas deveriam ser mais profundamente estudadas na academia, pois essa pluralidade de conhecimento pode fornecer um suporte de maneira mais eficaz ao profissional, conforme esclarece Gondim et al. (2010).

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o novo contexto de pandemia de COVID-19 e as sucessivas determinações dos Governos Federal, estaduais e municipais de distanciamento e isolamento social, houve mudanças no modo como eram organizadas as atividades acadêmicas, de modo que os alunos passaram a realizá-las de maneira remota, por meio de diversas ferramentas

de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Considerando que, do ponto de vista psicológico, o isolamento social pode ter impactos na saúde mental, ou seja, humor rebaixado, irritabilidade, medo, raiva, insônia, (Brooks et al., 2000 *apud* Lima, 2020), e considerando, também, a situação inédita de distanciamento e isolamento social de milhões de pessoas, o impacto da pandemia pode ser ainda maior do ponto de vista psicológico (ORNELL et al., 2020 ap*ud* LIMA, 2020). Desse modo, podemos constatar que o apoio psicológico se configura como extremamente necessário e urgente.

Foi perceptível, durante os atendimentos, que, dado o contexto da pandemia, muitas demandas surgiam referentes a conflitos familiares, conflitos amorosos, dificuldade de concentração e aprendizagem, sobrecarga de atividades acadêmicas e domésticas, cansaço físico e mental, necessidade de autoconhecimento, dificuldade de manter vínculos afetivos com amigos devido a necessidade de distanciamento social, sentimento de medo, ansiedade e insegurança frente às incertezas com relação à subsistência financeira, à saúde, à vida e ao futuro profissional.

Os acadêmicos demonstraram, com frequência, dificuldade em se adaptar ao modelo de aulas remotas, em estabelecer novas rotinas de estudo que conciliassem com o contexto doméstico e familiar. Muitas vezes não tinham espaços físicos, recursos tecnológicos e emocionais adequados para estudo em casa, situações que evidenciam a complexidade social, cultural e econômica do momento atual. Tais situações se refletiam durante os atendimentos, por exemplo, diante da dificuldade que alguns tinham de ter um local em casa em que se sentissem seguros e confortáveis para falar sobre o que os angustiava.

Como desafio inicial para os profissionais, é possível mencionar que os psicólogos da equipe tinham pouca ou nenhuma experiência com atendimento *on-line*, portanto, se configurava como algo ainda desconhecido e que demandava estudo e constantes preocupações com situações que antes não se colocavam como tais, como por exemplo a qualidade da *Internet* e a adaptação de um local em casa que fosse adequado aos atendimentos.

Além disso, foi urgente adaptar a escuta. Com os atendimentos de forma remota é preciso estar mais atento a um suspiro, uma pausa, aos barulhos no ambiente, haja vista que, em muitos atendimentos, os pacientes realizavam, concomitante ao atendimento, atividades domésticas. Diante de situações recorrentes como estas, foi de muita relevância o início de um trabalho de psicoeducação.

> É interessante observar que, em um primeiro momento, até o cliente se adaptar a este tipo de atendimento, ele tende a se portar na sessão como em qualquer outra conversa a distância. Exemplos: corta ou pinta as unhas enquanto fala, atende o celular, responde mensagens ou estabelecer conversas com outra

> pessoa, simultaneamente. Devemos orientá-lo para se preparar e preparar o ambiente para aproveitar melhor a sessão. Isto demanda uma adaptação, que para alguns pode ser rápida e para outros, nem tanto. Essa adaptação não deve ser imposta. Explicar e ter paciência com o ritmo e o tempo do cliente para entender, aceitar e começar a colocar em prática (CERONI, 2017, p. 105).

Embora a Psicologia tenha ganhado reconhecimento em diversos espaços de atuação e a clínica psicológica tenha conseguido atingir grandes massas, é muito comum dúvidas sobre a função do psicólogo e o objetivo dos atendimentos, por parte dos pacientes. Dutra (2004) aponta que isso se deve ao fato de a clínica psicológica ter suas raízes na medicina e que, falando de representação social, a função do psicólogo clínico se aproxima da função do médico. Por conseguinte, muitos procuram o psicólogo na expectativa de apresentar um problema e, logo em seguida, receber uma solução rápida e eficaz. Essa situação foi bastante persistente no NAPSI, levando os profissionais a adotarem a postura de explicar os objetivos terapêuticos, o lugar e os limites do fazer psicológico.

Outro fator que merece atenção é que muitos estudantes não possuíam um local adequado, em casa, para o atendimento, isto é, onde pudessem ficar sozinhos, com silêncio ou se sentissem confortáveis para falar sobre suas queixas. Situação essa que influenciava, não apenas no momento dos atendimentos, mas também se refletia em questões associadas à dificuldade em acompanhar as aulas e em realizar provas de forma remota.

Por esse motivo, muitos alunos optaram por dar continuidade aos atendimentos apenas quando fosse possível realizá-los de forma presencial, haja vista que, o espaço físico onde funcionavam os atendimentos presenciais no UNINTA, foi pensado como um *setting* terapêutico, ou seja, como um ambiente que propicie maior segurança e acolhimento para que o paciente se sinta mais confortável para falar.

Ainda nessa questão sobre o ambiente virtual de atendimento, é interessante frisar que houve casos em que o atendimento *on-line* foi uma via de trabalho potente quando a queixa principal era a dificuldade de socialização. Pacientes mais introvertidos identificaram, no atendimento remoto, uma forma mais confortável de falar sobre o que os angustiava, sob a justificativa de não estar sendo visto pelo profissional.

Na impossibilidade de ocupar o espaço pensado para atendimentos presenciais na instituição onde o NAPSI está sediado, fez-se importante refletir sobre outras formas de se fazer presente. Foi um desafio sustentar esse outro tipo de "presença". Não se trata mais da presença física e de tudo que essa envolve. Trata-se, então, de sustentar uma posição de escuta para cada paciente, no caminho que cada um constrói ao falar e ressignificar da angústia que não é vista, é antes sentida, mas que também está presente. Nos atendimentos estavam presentes angústias, preocupações, medos, choros. Mas também escuta, acolhimento, vínculo e sigilo. Segundo Ceroni (2017, p.107/108)

> Estamos todos conectados, a todo o momento e em todos os lugares. A conversa se estabelece com quem está presencialmente conosco e com quem está virtualmente presente. Estando do outro lado do mundo ou aqui, nos sentimos próximos. Vai depender, como sempre, da ¨qualidade da presença¨ e isto não é definido pela banda larga, nem pelo computador de acesso, nem pelo sinal de Wi-Fi e sim, pelas nossas possibilidades de criar o estar a dois para ajudar a desenvolver a individualidade.

Apesar de a presença não ser somente física, mas de haver outros modos de se fazer presente mesmo que por meio virtual, como discutido acima, a qualidade da *Internet*, por exemplo, em muitas situações foi sublinhada como um desafio durante os atendimentos. Houve casos em que, devido à instabilidade na conexão de *Internet*, ocasionaram falhas de comunicação e compreensão como interrupções no diálogo e nas intervenções, congelamento de imagem e problemas nos áudios que se colocaram como empecilhos não somente para os profissionais, mas também para os alunos.

Foi possível perceber que o atendimento *on-line* foi muito expressivo também porque conseguiu abranger outras instituições do Grupo AIAMIS, em cidades distantes de Sobral, ampliando o acesso ao atendimento psicológico a um maior número de estudantes. Além disso, foi possível a participação dos psicólogos em espaços de trocas acadêmicas (eventos, minicursos, palestras etc.) a partir do que foi possível construir, no espaço virtual do NAPSI, um espaço de escuta qualificado durante a pandemia.

Também é importante mencionar que, durante um ano de atuação no NAPSI, foram atendidas demandas de urgência, referentes à ideação suicida. Na maioria desses casos, os alunos afirmaram que não tinham outro meio de obter atendimento psicológico senão pelo NAPSI, o que aponta para a relevância do serviço enquanto agente de prevenção e promoção de saúde mental.

O Ministério da Saúde (2006), pelo Manual de Prevenção ao Suicídio, orienta aos profissionais de saúde mental sobre a prevenção e o manejo com pacientes que apresentam ideação suicida. Para promover a prevenção, é importante que haja manejo clínico para perceber se há ideação suicida (estar atento a discursos como “não aguento mais”, “as pessoas viveriam melhor sem mim” etc.). Em casos em que seja identificada ideação suicida, é importante estabelecer uma escuta acolhedora e não punitiva, reconhecer as dificuldades pelas quais o paciente pode estar passando e, sobretudo, o acolhimento deve ser maior do que o habitual.

A abordagem clínica deve ser calma, aberta e de não julgamento para facilitar o vínculo terapêutico. Além disso, é importante que, caso necessário, outras redes de apoio sejam acionadas (família, amigos, companheiro, profissionais de saúde). Fundamental, inclusive, no atendimento remoto, solicitar ao paciente um número de emergência de algum parente ou amigo próximo, que resida na mesma cidade.

Assim, o NAPSI foi importante e continua sendo no sentido promover Saúde Mental

aos estudantes do UNINTA, por meio da escuta e apoio psicológico. Os resultados aqui apresentados, foram colhidos no período entre março de 2020, período em que começaram os atendimentos *on-line*, até abril de 2021. Contabilizamos um total de 632 estudantes atendidos, maioria alunos de graduação, mas também de pós-graduação. Com mais de três mil sessões individuais. Nesse período de 14 meses de atendimentos, as queixas mais comuns foram relacionadas ao contexto de pandemia e suas consequências familiares, amorosas, ansiedade e medo, depressão e angústia, problemas de adaptação ao isolamento social, problemas cognitivos de atenção e aprendizagem e processos de luto e ideação suicida. Queixas que se alinham às demandas psicológicas mais comuns no ambiente acadêmico tanto em situação normal, quanto na pandemia, relatadas na literatura.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou relatar a experiência profissional de psicólogos e psicólogas no NAPSI, analisando e discutindo os impactos psicológicos para os estudantes da instituição, os desafios e potencialidades dos atendimentos *on-line* realizados em contexto de pandemia. Dessa forma, é possível constatar a importância do serviço como suporte de promoção de Saúde Mental para os alunos da instituição, por atender demandas de urgência e por proporcionar apoio e orientação em um contexto de isolamento social, onde surgiram, dentre outras, queixas de ansiedade, depressão e dificuldade para produzir/estudar em casa. E, por extensão, contribuir com as discussões sobre Saúde Mental na Universidade.

Além disso, constatou-se que realizar os atendimentos de forma *on-line* foi desafiador para os profissionais, principalmente por ser uma modalidade a princípio pouco utilizada e por exigir novas habilidades e aprendizagens. Esse desafio na atuação também revelou a importância do diálogo entre psicólogos de abordagens teóricas distintas, as quais, culturalmente e no âmbito acadêmico, podem ser consideradas antagônicas.

As práticas e experiências de psicólogos no NAPSI demonstram a possibilidade de diálogo entre profissionais de diferentes abordagens, assim como também foi possível constatar a relevância dessa visão dialógica. Essa relevância é refletida no número de atendimentos realizados, nas trocas de instrumentos para atendimento, na troca de ideias em estudos de casos em contexto de supervisão, e no próprio planejamento e construção inicial da clínica do NAPSI.

Podemos destacar, ainda, que o trabalho do psicólogo não tem um caráter ‘engessado’, isto é, necessita, de cada profissional, constantes transformações. Por isso, o planejamento conjunto, feito por vários profissionais para o funcionamento e aprimoramento do serviço, foi um detalhe primordial.

REFERÊNCIAS

ANDERSSON, Gerhard; CUIJPERS, Pim; CARLBRING, Per; RIPER, Heleen; HEDMAN, Erik. Guided Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: a systematic review and meta-analysis. **World Psychiatry**. v. 13, n. 3, p. 288-295, 2014. doi:10.1002/wps.20151

ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. **Psicol. pesq**., Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 maio 2021.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo et al. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. Epidemiol. **Serv. Saúde, Brasília,** v. 29, n. 4, e2020427, set. 2020. Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400021&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 maio 2021. Epub 20-Ago-2020. http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742020000400018.

BORGES, Nicodemos Batista; BANACO & Vilas Boas. Discussões da análise do comportamento acerca dos transtornos Psiquiátricos. In: N. B. Borges & F. A. Cassas. **Clínica analítico-comportamental:** aspectos teóricos e práticos. Porto Alegre: Artmed, 2012

BRAIER, Eduardo Alberto. **Psicoterapia breve de orientação psicanalítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção do suicídio: manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental.** Brasília: [s.n.], 2006. 76p.

CAPOULADE, Francisco; PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Desafios colocados para a clínica psicanalítica (e seu futuro) no contexto da pandemia de COVID-19. Reflexões a partir de uma experiência clínica. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental,** São Paulo, v. 23, n. 3, p. 534-548, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/WbtCvSVsHbMJPWxMjyPbTcG/?lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2021

CARVALHO, Vitor Orquiza; HONDA, Helio. Fundamentos da associação livre: uma valorização da técnica da psicanálise. **Analytica**, São João del Rei, v. 6, n. 10, p. 46-56, jun. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972017000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 mai. 2021.

CERONI, Mara Luíza Vieira. Atendimento psicoterápico on-line e seus desdobramentos na relação mente e corpo. **Revista Latino-americana de Psicologia Corporal**, v. 4, n. 6, p. 99-110, abr. 2017. Disponível em <https://psicorporal.emnuvens.com.br/rlapc/article/view/55/95>. Acesso em 14 abr. 2021

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução no 4, de 26 de março de 2020. **Dispõe sobre regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia do COVID-19**. Disponível em: <http://portal.cfm.org.br/ images/PDF/2020_oficio_telemedicina.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

DUTRA, Elza. Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade. **Estud. psicol.,** Natal, v. 9, n. 2, p. 381-387, Aug. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000200021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mai. 2021.

FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima. **Gestalt-terapia:** Conceitos Fundamentais. São Paulo: Summus, 2014.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura** (1930). In: FREUD, Sigmund, 1856-1939. Cultura, Sociedade e religião: O mal-estar na cultura e outros escritos; Tradução Maria Rita Salzano Moraes. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONDIM, Sônia Maria Guedes, BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; PEIXOTO, Liana Santos Alves. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G; RODRIGUES e cols. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010

LIMA, Rossano Cabral. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. **Physis,** Rio de Janeiro , v. 30, n. 2, e300214, 2020 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312020000200313&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 mai. 2021.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Vade-mécum de Gestalt-terapia** – Conceitos básicos. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 74-77.

SKINNER, Burrhus. Frederic. **Ciência e comportamento humano**. Brasília, Brasil: Ed. Universidade de Brasília, 1970. (J. C. Todorov & R. Azzi, [trads.]. Obra publicada originalmente em 1953).

UFJF. **Instrutivo para elaboração de relato de experiência**. Estágio em Nutrição em Saúde Coletiva. Instituto de Ciências da Vida. Departamento de Nutrição: Juiz de Fora, 2017. Disponível em. <http://www.ufjf.br/nutricaogv/files/2016/03/Orienta%C3%A7%C3%B5es- Elabora%C3%A7%C3%A3o-de-Relato-de-Experi%C3%AAncia.pdf> Acesso em: 22 mai. 2021.

CAPÍTULO 7

TRABALHO E PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS POLICIAIS MILITARES EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE REALIZADA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL (CE)

Data de aceite: 02/08/2021

Flávio Pimentel Cavalcante
http://lattes.cnpq.br/929247024272704.

Anderson Duarte Barboza
http://lattes.cnpq.br/8661958923950364

Heloísia Carneiro de Souza
http://lattes.cnpq.br/7373084180082447

1 I INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa aqui relatado teve como objeto de investigação o trabalho operacional dos policiais militares no contexto da crise de saúde pública que se instalou a partir do mês de março de 2020, e tomou como objetivo geral identificar e discutir se há práticas educativas no trabalho dos policiais militares no enfrentamento à pandemia da Covid-19, especialmente no município de Sobral, no estado do Ceará. De forma específica, objetivou ainda verificar o nível de informação, sobre a Covid-19, dos policiais militares selecionados e identificar quais orientações oficiais foram usadas efetivamente pelos policiais militares nesse contexto da pandemia.

A sociedade brasileira tem vivenciado transformações profundas no início deste século XXI, em especial no ano de 2020. Muitas dessas mudanças têm atingido as diversas classes sociais e as instituições sociais, políticas e econômicas, causando grandes incertezas e inseguranças para a comunidade em geral. Dentre os vários problemas enfrentados, sem dúvida, a maior e mais atual crise tem sido a causada pela *Coronavirus Disease de 2019* (Covid-19). A infecção causada pela doença, que foi identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, foi declarada uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020.

Com isso, passaram a ser imperativas as medidas de contenção e isolamento social de comunidades e pessoas, com o fim de diminuir a velocidade de contágio, reduzindo o crescimento do número de infectados e, consequentemente, de mortes. Dessa maneira, o Governo do Estado do Ceará publicou, em 16 de março de 2020, o decreto nº 33.510[1], que determinou situação de emergência em saúde e impôs medidas para o enfrentamento e a contenção da infecção provocada pelo vírus Sars-Cov-2, o novo coronavírus. Para isso, os estados e os municípios utilizam as forças policiais e as guardas municipais para fiscalizar e orientar a sociedade através de práticas educativas.

Devido a esse cenário, seguindo

1. Disponível em https://www.ceara.gov.br/decretos-do-governo-do-ceara-com-acoes-contra-o-coronavirus/

orientações e em obediência ao decreto estadual, o município de Sobral, na região norte do estado, editou também em 16 de março de 2020, por meio do decreto municipal nº 2.37[2], estado de emergência no âmbito do município e estabeleceu as medidas para o enfrentamento do novo coronavírus.

Realizada essa breve contextualização, discutiremos a importância da educação, em seu sentido amplo, já que, até o momento em que este trabalho foi escrito, em que não houve ainda a aplicação de vacinas, tem sido a primeira e principal medida de prevenção à doença, reduzindo e mitigando, por meio de práticas educativas, os danos causados pela pandemia.

Em um contexto no qual a ciência ainda busca respostas para a compreensão desse vírus, as instituições de educação básica e superior foram obrigadas a evitar o ensino presencial, uma vez que precisavam manter o distanciamento social, utilizando o ensino remoto como alternativa. Diante disso, as práticas educativas, as quais ocorrem por meio da educação não formal e informal, ganharam destaque nas ruas, avenidas, bairros, cidades e estados, passando a predominar como processo educativo e de instrução das pessoas.

As questões que motivaram e mobilizaram o aprofundamento nesta temática emergiram a partir de dois pontos centrais, sendo o primeiro decorrente das exigências dos cumprimentos dos decretos federais, estaduais e municipais, mencionados anteriormente, além de diversas orientações e diretrizes operacionais publicadas em documentos internos do Boletim do Comando Geral (BCG) da Polícia Militar do Ceará (PMCE), que direcionou o trabalho do policial militar para uma prática educativa, o que nos levou a questionar: que práticas educativas os policiais militares utilizaram no combate e na prevenção à pandemia da Covid-19, no âmbito do município de Sobral?

Por sua vez, o segundo ponto norteador deste trabalho surge da condição de trabalhadores da Polícia Militar e pesquisadores dos autores, imersos neste contexto de intensas modificações. Além disso, um deles está atuando dentro da realidade concreta com o enfrentamento dos desafios nesse período pandêmico no qual muitas vezes se viu durante o trabalho operacional agindo na orientação dos cidadãos a partir de um conjunto de documentos e de um sentido mais educativo do que repressivo. Por diversas vezes, o referido policial pesquisador se perguntou: “Serei eu um policial educador?”.

Neste sentido, para que se possa compreender o trabalho do policial militar, faz-se necessário um conjunto de conceitos oriundos dos saberes pedagógicos e educacionais, dentre os quais aqueles que definem os tipos de educação: formal, não formal e informal, que, em certa medida, são acionados pelo agente de segurança pública junta a população para o enfrentamento da crise da saúde pública relatada.

A pesquisa foi realizada entre os dias 16 de março e 20 de agosto de 2020. Esse

2. Disponível em http://www.sobral.ce.gov.br/diario/public/files/diario/DOM1052_25-04-2021.pdf

período se justifica porque se refere à publicação do primeiro decreto estadual e municipal, anteriormente mencionados. O trabalho está dividido em três seções. Nas duas primeiras, desenvolveu-se um aprofundamento teórico e conceitual no campo da educação e do trabalho, destacando os tipos de educação e sua relação com a categoria trabalho, discutindo a (im)possibilidade de o policial militar assumir-se como um educador no contexto da pandemia da Covid-19.

Em continuidade, apresentou-se uma seção para em que se busca descrever as práticas educativas dos policiais militares no município de Sobral, com diálogos e análises quantitativas e qualitativas dos conteúdos apresentados. Dessa forma, buscou-se a aproximação da realidade daqueles trabalhadores, observando a importância da prática educativa que desempenham em tempos de pandemia, com o intuito de atingir os objetivos propostos. Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma proposta para a melhoria do trabalho dos policiais militares do estado do Ceará.

2 | METODOLOGIA

O referencial teórico-metodológico inspirou-se no método histórico-dialético, pois compreende-se que essa abordagem não contempla somente discussões teóricas, mas também permite conhecer a realidade investigada e intervir para sua transformação. Foi utilizada pesquisa bibliográfica, contemplando obras de importantes teóricos, como Marx (2002), Fraga (2006), Libâneo (1985), Freire (2000), Mészáros (2008), dentre outros. Trata-se também de uma pesquisa descritiva e exploratória, com uma abordagem quali-quantitativa, especialmente devido à análise dos dados coletados no questionário aplicado aos participantes, além das entrevistas realizadas com dois oficiais da PMCE. Além disso, houve pesquisa participante, na medida em que um dos autores estava diretamente inserido em campo, realizando observações que auxiliaram na discussão. Em complementaridade, este estudo recorreu à pesquisa documental. Na ocasião, buscamos os dados oficiais estatísticos de ocorrências de aglomeração em arquivos internos da própria PMCE e em relatórios de ocorrência de aglomeração da Gerência de Estatística e Geoprocessamento da Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública do estado do Ceará (SUPESP-CE).

Quanto às técnicas de pesquisa, foi utilizado um instrumento para a coleta de dados, ocorrida na sede do 3º BPM e na região central da cidade de Sobral, local onde, segundo os dados oficiais da SUPESP-CE, foram registrados os maiores números de ocorrências classificadas como aglomeração, necessitando de intervenções da PMCE. Foram utilizados questionários estruturados, disponibilizados por meio da plataforma digital *Google Forms*. O público-alvo da pesquisa foi uma população de 11 policiais militares da 1ª Companhia do 3º BPM, correspondente a todos os policiais militares que atuam diretamente no serviço de patrulhamento na região central da cidade de Sobral (CE). Por fim, realizamos entrevistas

semiestruturadas com o subcomandante do 3º BPM e o comandante da 1ª Companhia, totalizando 13 componentes da PMCE. Todos os policiais militares selecionados participaram de forma espontânea e tomaram conhecimento do termo de consentimento e livre esclarecimento (TCLE).

Os dados coletados nos questionários foram tabulados e apresentados através de gráficos, e os dados das entrevistas foram analisados à luz da abordagem dialética no qual se recorreu aos autores utilizados na pesquisa bibliográfica, o que permitiu, ao mesmo tempo, uma maior aproximação da realidade vivenciada pelo policial militar e uma interpretação interessante sobre esta realidade.

3 I TIPOS DE EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM OS ESPAÇOS FORMATIVOS: EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Há a necessidade de se especificar, teoricamente, as formas pelas quais se compreende os espaços em que a educação se efetiva. Isso porque não é somente nos espaços formais, como os estabelecimentos oficiais de ensino, que se adquire o conhecimento necessário para agir e interagir em sociedade. Ao contrário, a educação advinda dos espaços não formais e informais perdura na vida dos indivíduos e se estabelece em uma multiplicidade de ocasiões.

O filósofo húngaro István Mészáros (2008, p. 21), em seus escritos, utiliza as ideias de Para celso, pensador do século XVI, e afirma que “a aprendizagem é nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte, ninguém passa 10 horas sem nada aprender”. Ao encontro dessa citação de Mészáros (2008), faz-se necessário, desde já, definir o que é considerada uma educação formal. Libâneo (2002) entende que a educação formal seria aquela estruturada, organizada e planejada de forma intencional. A educação realizada na escola apresenta-se, assim, como um exemplo de educação tipicamente formal.

Já a educação não formal, também é explicitada por Libâneo (2010, p. 89), que nos apresenta o seu significado, enfatizando que ela constitui [...]

> aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação) etc.

Gohn (2006, p. 03), por sua vez, demarca melhor as diferenças entre a educação formal e não formal, e problematiza as instâncias educativas, incitando os seguintes questionamentos: “Quem é o educador em cada campo de educação que estamos tratando? Em cada campo, quem educa ou é o agente do processo de construção do saber? Onde

se educa? Como se educa? Em que situação, em qual contexto?". Por intermédio das problemáticas suscitadas, a autora apresenta, de maneira reflexiva, o conceito de educação formal:

> Na educação formal, os educadores sabemos que são os professores; onde se educa, são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais; como se educa, pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente (GOHN, 2006, p. 3).

Dialogando com Meszáros (2008) e Gohn (2006), pode-se perceber uma clara distinção entre os conceitos de educação formal e não formal, que são complementares ao processo educativo. Contudo, a educação informal permeia o universo social e educativo dos indivíduos por toda a sua vida. Para Gohn (2006, p. 28), a educação informal "é aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc. - carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados". Entretanto, os três tipos de práticas educativas têm sua importância para o processo de desenvolvimento sócio-histórico, político e cultural de uma sociedade.

Estabelecer uma relação entre prática educativa e sociedade, muitas vezes, remete somente à ideia de escola, espaço institucional, ou mesmo instituições reguladas por lei, como citou Gohn (2006) na definição já apresentada. Contudo, é pertinente deixar claro o que se entende por prática educativa e como elas estão inseridas no meio social. Para esta compreensão, recorremos a Libâneo (2013, p. 14), para quem "a educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Não há sociedade sem prática educativa". Com esta compreensão, amplia-se, então, o debate.

Todavia, a dificuldade em compreender a relação complexa dos espaços de aprendizagem exige cuidadosas análises acerca da totalidade das relações que permeiam as vivências, as histórias, os saberes e os costumes. A esse respeito, Saviani esclarece:

> [...] assim, quando falamos em educação, todos logo pensam na escola, e vice-versa (quando falamos em escola, imediatamente se pensa em educação). E isso é tão forte que, quando queremos falar de algum tipo de educação que não seja a escolar, nós precisamos alertar os interlocutores dizendo explicitamente que não é da escola que estamos querendo falar. E, mesmo assim, não temos referência positiva para falar das outras formas. Temos de dizer: é da educação não escolar, extraescolar, assistemática, informal, não sistematizada etc. que quero falar. (SAVIANI 2009, p. 21)

Conforme o autor, é possível depreender a importância da educação não formal e a informal na sociedade, mas, para isso, devemos aprender em que contexto surgiram essas práticas educativas e como se pode utilizá-las na transformação dos indivíduos e da sociedade.

3.1 O trabalho dos policiais militares no contexto da pandemia da Covid-19: uma relação educacional e dialética.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 1985, p. 211).

A abertura desta seção com uma célebre citação de Marx (1985) é pertinente para enfatizar a relevância do trabalho no sentido ontológico e inerente ao ser humano, para se apropriar da natureza e transformar uma realidade. Essa realidade possui muitas contradições e necessita de um método que emerge da análise de polos contraditórios de uma relação da parte com o todo e do todo com as partes.

Kosik (1976) elucida que, através da dialética, é possível investigar essa realidade em contradições e afirma que "a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado" (KOSIK, 1976, p. 42). Tal explicação nos apresenta, portanto, importantes ferramentas de interpretação da realidade.

Essa relação explicitada pelo método dialético e marxista é inerente à realidade do trabalho dos policiais militares que, como sujeitos históricos e socialmente inseridos dentro de uma realidade concreta e em contradições, precisam conhecer para transformar e se reconhecerem como trabalhadores que produz um valor de uso e de troca. Esse tipo de trabalho é imaterial e, também, com caráter educativo, alcançando efeitos de educação não formal e informal em sua prática profissional.

Segundo Marx e Engels (2002), quando o processo de trabalho e de valorização é abordado, encontram-se os três elementos constitutivos do processo de trabalho. É pertinente listá-los: "(1) a atividade adequada a um fim, o trabalho propriamente dito; (2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; (3) os meios de trabalho, o instrumental utilizado pelo trabalhador" (MARX; ENGELS, 2002, p. 328). Com base nessa classificação dos elementos constitutivos do trabalho, Fraga (2006) relaciona-os ao trabalho do policial, destacando este profissional como sujeito pertencente à classe trabalhadora:

> O trabalho do policial na sociedade produz um valor de uso (o serviço de segurança pública oferecido à sociedade) e um valor de troca (preço pago pelo seu empregador, o Estado, pelo seu serviço). 1. O trabalho propriamente dito – a atividade policial desenvolvida com a finalidade de executar a política de segurança pública; são as ações da polícia (vão desde o policiamento ostensivo até controle de tumulto); 2. A matéria-prima do trabalho policial – é a sensação de segurança social, a ordem pública, o policiamento ostensivo. 2.1

> O objeto de trabalho: é etéreo – é a segurança pública (prestação de serviço), tanto formal (variáveis do policiamento), como informal (ações que visam à sensação de segurança da Comunidade). 3 Os meios – tudo aquilo de que o policial militar utiliza na realização de seu trabalho; podem ser subdivididos em instrumental e conhecimento técnico-operativo (FRAGA, 2006, p. 4).

Dialogando com a autora e com o pensamento de Marx e Engels (2002), depreende-se que o trabalho do policial militar se efetiva em uma ação consciente e voluntária com capacidade de transformar e intervir na realidade, necessitando, para isso, reconhecer que esta atividade vai além de combater a criminalidade, não reduzindo seu trabalho apenas a essa função, mas o policial assumindo-se como educador que tem condições intelectuais e práticas de intervir e transformar uma realidade.

Assim, o trabalho do policial também se vincula à 3ª consideração apontada por Balestreri (1998):

> O policial como pedagogo da cidadania, uma dimensão pedagógica no agir policial que, como em outras profissões de suporte público, antecede as próprias especificidades de sua especialidade. O policial, assim, à luz desses paradigmas educacionais mais abrangentes, é um pleno e legitimo educador. (BALESTRERI, 1998, p. 8).

Essa consideração do autor remete a uma dimensão educacional profunda do trabalho do policial militar, em especial nesse contexto em que o mundo atualmente vive por conta da pandemia da Covid-19.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção discute-se o trabalho dos policiais militares do município de Sobral e apresenta-se como eles têm se utilizado de práticas educativas neste contexto pandêmico. Tais ações se deram, principalmente, na tentativa de evitar aglomeração de pessoas, com o objetivo de prevenir a propagação do vírus causador da Covid-19, diminuir o número de cidadãos contaminados e, consequentemente, reduzir o número de óbitos. Dessa forma, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com 11 policiais militares no município de Sobral (CE) que trabalham no serviço operacional na região central do município, na qual, segundo os dados oficiais da SUPESP-CE, foram registrados os maiores números de ocorrências classificadas como aglomeração. Foram coletados ainda depoimentos de dois oficiais da Polícia Militar do Ceará sobre as orientações educacionais e operacionais, seguindo determinações superiores por parte do Comando Geral da PMCE e do próprio Governo do Estado.

Após a aplicação dos questionários, verificou-se que 63,76% possuem menos de 5 anos no serviço ativo na PMCE e que 81,8% estão na graduação de soldado, sendo que 63,7% possuem formação superior completa ou estão, ainda, cursando o nível universitário.

Após essa breve descrição dos sujeitos pesquisados, buscamos compreender e investigar algumas problemáticas, apresentadas a seguir.

Em primeiro lugar, buscou-se compreender o nível de conhecimento dos participantes sobre a pandemia causada pela Covid-19. Os resultados estão apresentados no gráfico a seguir (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Nível de conhecimento sobre o contexto da pandemia

Fonte: Os autores (2020).

Conforme o gráfico apresentado, observou-se que, dos 11 participantes da pesquisa, 54,5% têm pouco conhecimento acadêmico e científico sobre a realidade global e local provocada pela Covid-19. Esse resultado sinalizou que, apesar dos esforços da ciência e das pesquisas realizadas para a compreensão desse vírus, tais conhecimentos ainda estão distantes da realidade dos policiais militares. Isso nos causa preocupação, pois, na ausência de conhecimento científico, torna-se difícil o trabalho de prevenção e combate a essa doença, em que os policiais atuam, posto que essa atividade também requer conhecimentos técnicos para o desenvolvimento de práticas educativas e de uma interação adequada com a sociedade. Como afirma Libâneo (1985, p. 97), a prática educativa é "uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível intrapessoal, quanto ao nível da influência do meio". Verifica-se, no seguinte gráfico, o percentual de participantes que realizaram cursos referentes à Covid-19, durante o período observado.

Libâneo (2002, p. 97) assevera que "[...] o educativo não se reduz ao escolar. A educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, da vida social, econômica, política e cultural". Na prática desse fenômeno social foi constatado, durante a observação sistemática realizada nesta pesquisa, que há uma preocupação, por parte do comando do 3° BPM em Sobral (CE), em utilizar

práticas educativas da educação informal e não formal nas reuniões realizadas antes da tropa seguir para o serviço operacional nas ruas. Isso se materializa principalmente no momento chamado de preleção, conforme se vê nas figuras (Figura 1 e Figura 2) a seguir.

Figura 1 – Preleção de orientação antes do serviço

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2020).

Figura 2 – Orientação operacional e pedagógica

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2020).

Nessas imagens, verifica-se o momento em que a preleção ocorre. Os policiais militares estão reunidos, enfileirados e em silêncio, na presença do oficial de serviço, em uma reunião ocorrida nas instalações do quartel do 3º BPM em Sobral. Observou-se que os policiais militares recebiam orientações do referido oficial. Evidenciou-se, então, uma prática educativa não formal, com orientações para o trabalho do policial militar no

contexto da pandemia, pautadas nas diretrizes operacionais publicadas em boletim interno da corporação.

É possível identificar, por meio das imagens apresentadas e da explicação sobre a preleção, a existência de práticas educativas e, ao mesmo tempo, a necessidade de o policial militar se reconhecer como um educador da sociedade. A partir desse pensamento, foram feitas as seguintes indagações ao oficial que ministrava a preleção, no caso, um 1º tenente PM: “Como o senhor analisou as publicações no boletim interno da Corporação sobre as diretrizes operacionais nesse contexto da pandemia? São repassadas essas orientações aos policiais militares? Caso afirmativo, de que forma ou por quais meios?” O entrevistado afirmou que:

> As publicações internas replicam, imediatamente e com precisão, as orientações, normas e determinações emanadas das autoridades da área de saúde e Governo estadual. Essas publicações são disseminadas na tropa tanto pelos aplicativos de mensagens como nas preleções diárias, antes do início do serviço, bem como em frequência própria da corporação. (Tenente PM, entrevista em 10/07/2020)

Nessa linha de pensamento, que relaciona o conhecimento adquirido teoricamente com a prática, quando o oficial selecionado (que atualmente está no posto de Major da PMCE) foi indagado sobre como foi realizado o trabalho da Polícia Militar na cidade de Sobral (CE) nesse período da pandemia, especialmente em ocorrências classificadas como “aglomeração de pessoas”, o mesmo afirmou que:

> Foi realizado no sentido de evitar aglomerações orientando as pessoas e com o concurso do diálogo e verbalização; não havendo por parte da população qualquer resistência no tocante ao descumprimento das medidas sanitárias necessárias ((Major PM, entrevista em 10/07/2020).

Analisou-se, diante do depoimento do oficial entrevistado, que a educação informal foi essencial na intervenção do trabalho do policial militar para resolver as ocorrências de aglomeração, evitando a condução de pessoas para a delegacia por descumprimento dos decretos publicados pelo Estado e pelo Município.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o esforço aqui empreendido serviu para possibilitar uma melhor compreensão acerca da importância e do caráter do trabalho dos policiais militares. Por meio de uma abordagem dialética e de teóricos da educação, percebeu-se como eles fazem uso de práticas educativas, como a educação não formal e a informal, de acordo com o momento e com a necessidade apresentada. Foi possível refletir, ainda que brevemente, sobre como o Estado tem orientado e se preocupado com a formação continuada dos profissionais de segurança pública, em especial dos policiais militares, no contexto da pandemia de

Covid-19.

Diante dos dados apresentados e discutidos, os objetivos iniciais propostos foram alcançados pela pesquisa. Contudo, após as investigações deste trabalho, conclui-se que são necessárias medidas para responder com maior eficácia aos desafios apresentados pelos participantes desta pesquisa, no que diz respeito ao pouco conhecimento científico e pedagógico em relação ao contexto atual.

Enfatizamos que foram respondidas as questões norteadoras desta pesquisa, chegando-se, então, à conclusão de que são desenvolvidas várias práticas educativas no trabalho cotidiano dos policiais militares. Assim, concluímos que o policial é, entre outros, um educador da sociedade. Tal conclusão impõe novos desafios a serem superados no tocante à formação continuada desses profissionais, para que possam adquirir conhecimentos científicos e pedagógicos, assumindo, com maior eficácia, este papel de trabalhador e sujeito ativo na sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BALESTRERI, Ricardo Brisola. **Direitos Humanos: coisa de polícia**. Passo fundo -RS, CAPEC: Paster Editora, 1998.

FRAGA, Cristina K. Peculiaridades do trabalho policial militar. **Textos & Contextos,** Porto Alegre, v. 5, n. 2, dez. 2006, p. 1-19. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3215/321527159007.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt#nt01. Acesso em: 10 set. 2020.

GOHN, M.G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação**. 2006, p. 27-38. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405. Acesso em: 15 out. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976**.**

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública a pedagogia crítico social dos conteúdos.** 15. ed. São Paulo: Loiola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos**. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais da profissão docente**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos**. Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARX, Karl. **O capital**. v. I e II, 10. ed. São Paulo: Difel, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A educação fora da escola. **Revista de Ciências da Educação**, Americana/SP, ano XI, n. 20. 2009.

CAPÍTULO 8

TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 02/08/2021

Evaneide Dourado Martins
Centro Universitário Inta -UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/8234808360328601

Bruna Dourado Martins
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Sobral, CE, Brasil

Adriana Pinto Martins
Centro Universitário Inta - UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4630466189818295

Sabrina Barros de Sousa
Centro Universitário Inta – UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9680352722537511

Cleyton Gomes Carneiro
Centro Universitário Inta - UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/3298230221861782

INTRODUÇÃO

Pode-se observar atualmente que os professores têm demonstrado bastante interesse por aplicar as tecnologias digitais no âmbito educacional, utilizando estes meios em seu espaço de trabalho pensando na formação de cidadãos críticos e autônomos do conhecimento. A mídia que antes era apenas discutida quanto a sua influência cultural, hoje, está definitivamente ampliada a sua importância e influência na vida das pessoas sendo que no âmbito escolar cumpre função como ferramenta pedagógica.

A Educação a Distância é um ícone dessa Era e ao longo dos anos passou por várias transformações como, por exemplo: material didático impresso, pelo qual o indivíduo estudava em casa; o rádio também foi outro recurso utilizado, através desse objeto tornou-se possível disseminar o ensino. Com o passar dos anos surgiu a televisão e a internet, dois meios de comunicação de cunho audiovisual, que nesse contexto passaram a desempenhar, indiretamente, um papel educacional relevante.

A inserção das tecnologias digitais no âmbito escolar trouxe uma probabilidade de interação e construção colaborativa, desenvolvendo a produção escrita para expressar o próprio pensamento e interpretar textos, proporcionado assim aos estudantes novas possibilidades de aprendizado. Além de colaborar para que os docentes não monopolizem o seu saber, mas sim centralizem essa responsabilidade de busca de informações no aluno, dando espaço para ele “aprender a aprender” e contribuindo para a construção de sua autonomia.

A evidência das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC vem com frequência ganhando espaço na sociedade contemporânea em todas as esferas seja educacional, social,

econômica etc. e não se pode negar o quanto são úteis.

Partindo disso, outras mídias atuais também vêm desenvolvendo uma disseminação cultural e educacional jamais antes vista, com um detalhe a mais de se ter a possibilidade de maior interação entre as pessoas em tempo real, gerando assim oportunidades para expressão e atenção de assuntos culturais e educacionais.

A globalização e o avanço das TICs atualmente são essenciais para a realização de qualquer profissional, pois trata-se de um conjunto de soluções tecnológicas que se integradas, podem proporcionar a comunicação de várias metodologias de atividades profissionais.

A pesquisa definiu como objetivo identificar como as tecnologias digitais contribuíram com o trabalho docente no período de pandemia, apesar das dificuldades encontradas por alguns profissionais. O estudo envolveu a realização de uma pesquisa bibliográfica considerando como referenciais teóricos os trabalhos de Kenski (2007), Freire (2007), Conforto e Vieira (2015), Costa e Silva (2020), Goedert; Arndt (2020), Santos Júnior e Monteiro (2020), Nascimento *et al* (2020), Lara e Pacini (2021) dentre outros.

Esta abordagem se justifica na medida em que o contexto da pandemia tem levado a uma reflexão sobre como as tecnologias digitais são importantes para o contexto educacional e como uma mudança repentina na forma de aprender e ensinar trouxeram dificuldades, mas também a capacidade de reconstruir a prática pedagógica.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para pesquisa é exploratória, qualitativa, tendo como base a pesquisa bibliográfica a partir da análise apurada de estudiosos que se dedicaram sobre a temática e artigos científicos divulgados pelos meios eletrônicos, levando em consideração como critério à atualização das informações contidas nos periódicos.

A pesquisa bibliográfica buscou identificar de que forma as tecnologias digitais contribuíram com o trabalho docente no período de pandemia, apesar das dificuldades encontradas por alguns profissionais. O estudo envolveu a realização de uma pesquisa bibliográfica considerando como referenciais teóricos os trabalhos de Kenski (2007), Freire (2007), Conforto e Vieira (2015), Brasil (2020), Costa e Silva (2020), Goedert; Arndt (2020), Santos Júnior e Monteiro (2020), Nascimento *et al* (2020), Lara; Pacini (2021) dentre outros.

REFERENCIAL TEÓRICO

O rádio, televisão, jogos eletrônicos, vídeos educacionais e atualmente a *internet* são exemplos do que se pode usar hoje em dia como Tecnologia Educacional. Além de toda informação legado de geração em geração, estas mídias fazem parte do cotidiano dos

estudantes e das pessoas em geral com informações atuais e do passado, exercendo uma forte transformação de influência cultural em suas vidas. De acordo com Kenski, (2007, p.45) esses aparelhos “movimentam a educação e provocam novas mediações entre a abordagem do professor e a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado”.

As mídias fazem parte da cultura contemporânea, trata-se de um processo de produção e transmissão cultural, por isso são cada vez mais importantes para a sociedade, visto que através delas as escolas podem formar indivíduos, ensinando e aprendendo a ser um cidadão capaz de usar as Tecnologias de Informação e Comunicação como meios de acesso à informação e construção de conhecimentos e expressar seus sentimentos e opiniões.

Mediante esse cenário, muitos professores já estavam inserindo recursos midiáticos em sala de aula, esse fato passa a ocorrer a partir do acesso a vídeo-projetores, câmeras, computadores, *internet*, o uso de celulares com frequência e de equipamentos que por vezes cabem na palma da mão, capazes de realizar várias transações, transformando-se em aliados que caminham junto a tecnologia. Com o intuito de oferecer aulas utilizando as tecnologias, a implementação do uso dessas ferramentas em ambientes virtuais, são como um trampolim para o ensino e aprendizagem, tendo em vista que pela rapidez e o avanço das tecnologias se torna cada vez mais fácil o acesso às informações de forma real e em tempo hábil.

O educador que tinha interesse em utilizar algum recurso multimídia em sua prática pedagógica precisava definir de que modo usá-lo e por quê. Esse fato é importante, pois essa ferramenta pedagógica tinha que ser utilizada de forma que os discentes refletissem, e transformassem a informação em construção do conhecimento, tornando-os assim aprendizes e coautores de suas ideias. A integração dessas diversas mídias envolve o ciclo em que o aprendiz passa a aprender numa rede colaborativa.

Nesse sentido a escola deve adotar um acordo político pela luta transformadora da vida social, realizando assim uma integração dos conteúdos a este moderno cenário. Se através do conhecimento colaborativo, houver compreensão crítica das condições sociais, torna-se possível que a escola interaja com outros aspectos sociais. Segundo Masccarello (2003), uma prática pedagógica sem vínculo dos aspectos sociais, pode-se tornar tecnicista e alienada, porque não se refere ao todo, no qual os contextos sociais interagem facilitando a compreensão em sua essência e estabelecendo interações de forma plena.

Particularmente nos anos de 1960, a expressão “educação para as mídias” passa a surgir nos organismos internacionais, em especial na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. O termo explica que: “a expressão mídia-educação, parece um pouco confusa à capacidade destes novos meios de comunicação de alfabetizarem em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado, ou seja, às virtudes educacionais das mídias de massa como meios

de educação a distância” (BÉVORT; BELONI, 2009, p.1085).

Em janeiro de 1982, a UNESCO, na reunião em Grunwald (Alemanha Ocidental), estava representando 19 países, nesse evento adotaram uma Declaração que demonstrava a importância das mídias e o seu comprometimento junto às regras educacionais, ambas trabalhando para auxiliarem os cidadãos a entenderem melhor este fato. Em conformidade à proposta de Grunwald, as mídias têm se transformado rapidamente com o avanço das TICs, e através desse fato a educação a distância rompe espaço/tempo, e realiza comunicação educacional.

O uso das tecnologias digitais manifesta a possibilidade de comunicação e interação com vários tipos de recursos utilizados na educação, cada um com seu direcionamento e planejamento para a aula do professor. A utilização desses meios pode auxiliar o processo educacional dando maior flexibilidade, criatividade, estruturando redes colaborativas de aprendizagem. Em geral, as tecnologias permitem a transmissão de mensagens de várias formas, seja ela textual, auditiva, visual, direta ou indireta.

A globalização e o avanço das TICs são essenciais para a realização de qualquer profissional, pois trata-se do conjunto de soluções tecnológicas que se integradas podem proporcionar a comunicação de várias metodologias de atividades profissionais. Através das TICs, as instituições de ensino podem oferecer cursos de qualificação para públicos que tenham carência de bons colégios e faculdades, e que moram em áreas longínquas.

A EAD já tem grande participação na sociedade e o uso correto das TICs deve ser refletido no sentido de como podem e devem contribuir para a evolução do processo ensino e aprendizagem. Partindo desse pressuposto, toda estrutura necessita de profissionais qualificados para usar tais equipamentos, e uma metodologia de ensino que amplie as aptidões cognitivas nos discentes, que são considerados atores da nova Era Tecnológica.

Segundo Freire (2007) é necessário focar na construção do conhecimento e não em conteúdos prontos, ou seja, preparar os estudantes para pesquisar a fim de muni-los dos múltiplos saberes, agora também presentes na rede de computadores.

Diante do contexto em que estamos vivendo podemos observar que o tradicional modelo de ensino, no qual o professor é o centro do saber, usando absorção passiva, trabalho individual com práticas de um aprendizado pré-determinado, ainda permanece instalado em alguns ambientes, mas aos poucos este caráter de ensino está tendendo a extinção, pois com o avanço nos estudos educacionais o professor passou a adequar-se a um novo modo de ensino e aprendizagem, sendo este centrado no aluno e na sua participação ativa. Por isso, é necessário que o docente desempenhe um papel articulador, dinâmico, orientando os discentes a construir a autonomia de seu aprender.

As crianças e adolescentes estão em constante contato com a rede mundial, desafiam os sistemas educacionais tradicionais e por estarem constantemente ligados à

Internet descobriram um modo novo de aprender de forma mais participativa e com maior autonomia. De acordo com Kenski (2007, p. 50) eles "utilizam as facilidades de acesso às informações disponíveis nas redes para pesquisar e aprender o que lhes interessa". Para seguir estes pequenos internautas audaciosos, o docente tem que modificar seu aspecto na prática pedagógica, precisa ser pesquisador, articulador, facilitador e motivador de descobertas do aprendizado.

Podemos educar cidadãos mais motivados e integrados à sociedade com a utilização do meio digital, isto não significa que enfrentaremos somente problemas, mas sim contribuir para um desenvolvimento sólido no ensino e aprendizagem. Temos alunos que já nasceram na Era da Informática, em contrapartida há professores que não foram formados para a atual realidade. Professores empenhados na educação, não precisam ser doutores em informática, porém devem fazer uso da realidade digital em cooperação com os alunos, a fim de proporcionar um pleno desenvolvimento cultural que seja capaz de provocar melhorias na sociedade por meio de todas as formas possíveis de cooperação.

Nesse sentido o letramento digital determina um trabalho em grupo. Assmann (2005, p.36) reforça que "o novo cenário educacional precisa ser reconfigurado, considerando um homem que não se constitui através de sua individualidade, mas sim na coletividade". Estamos falando de uma edificação coletiva, em que professores e alunos são pessoas atuantes para o crescimento de todos. Dessa forma, a inserção das mídias educacionais é um suporte pedagógico que o professor pode ou não adotar em sala de aula, desde que esteja ciente que para adotar tais medidas esteja preparado para utilizá-las.

ISOLAMENTO SOCIAL CONSEQUÊNCIA DA PANDEMIA

Em 31 de dezembro de 2019 foi descoberto um novo vírus na cidade de Wuhan, na China, que causa problemas respiratórios. Em 30 de janeiro de 2020 a OMS (Organização Mundial da Saúde) declarou que o novo Coronavírus constitui uma ESPII (Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional). Em 11 de março de 2020 a COVID-19 foi nomeada como uma pandemia, pois existem surtos em vários países do mundo. (BRASIL, 2020).

A COVID-19 é uma doença causada pelo vírus Coronavírus que desencadeia problemas respiratórios e o contágio é passado de pessoa para pessoa, sendo assim, uma das estratégias utilizadas para evitar a disseminação da doença é por meio do distanciamento social. Com a disseminação inesperada do vírus, os representantes tiveram que tomar decisões para conter a transmissão comunitária no Brasil e no mundo adotando-se a quarentena e o isolamento social da população (COSTA e SILVA, 2020).

Por tratar-se de uma mudança radical no cenário mundial da saúde, acabou repercutindo em setores sociais, políticos, econômicos e educacionais (SILVA; NETO;

SANTOS, 2020). Diante disso, as instituições de ensino tiveram que repensar em um modelo de ensino para os estudantes durante o período de isolamento social. Nesse sentido, o Ministério da Educação aprovou em 17 de março de 2020 a portaria n° 343, que permite a substituição das aulas presenciais por aulas a distância durante a pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020).

Diante desse cenário de pandemia ocasionada pela COVID-19, novos métodos educacionais ganharam espaço, como as TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) e EAD (Educação a Distância). Apesar desses recursos já serem utilizados muito antes da pandemia, em forma de jogos, aplicativos, vídeos, mídias digitais, dentre outros, para complementar o ensino dos estudantes, com o isolamento social essas metodologias tornaram-se uma estratégia para a continuidade da educação dos estudantes, por meio do ensino remoto. (COSTA e SILVA, 2020).

Como já citado anteriormente, o uso dessas ferramentas educacionais ocorre desde muito antes da pandemia, entretanto ainda é necessário o incentivo dos discentes e docentes a adquirirem esses materiais educacionais em seu cotidiano educacional, visto que, muitos ainda não estão familiarizados com esses novos métodos, ou por falta de recursos ou por falta de conhecimento (COSTA e SILVA, 2020).

Entretanto, é importante destacar que o uso exclusivo da educação a distância durante a pandemia, também pode trazer prejuízos para as camadas com menores condições financeiras, acentuando assim a desigualdade de aprendizagem dos alunos e impossibilitando essas pessoas de terem acesso à educação. Levando-se em consideração que nem todos têm acesso à tecnologia da mesma forma, uma parcela dos alunos acaba sendo excluída de ter acesso a essas aulas realizadas no formato de ensino remoto durante a pandemia (COSTA e SILVA, 2020). O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), alerta que 154 milhões de estudantes estão sem estudar, isso na América Latina e Caribe, como não se sabe até quando esse momento de pandemia irá durar, há um grande risco de haver evasão de forma definitiva trazendo, portanto, prejuízos inimagináveis no âmbito educacional (UNICEF, 2020).

Por isso, é importante refletir também, sobre a preparação dos docentes frente ao uso das TICs. Muitos educadores que se formaram na profissão há muito tempo, não tiveram a mesma oportunidade de conhecimento da tecnologia como os educadores formados na atualidade. Esse fator acaba impactando de forma negativa nesse modelo de ensino de educação a distância, devido a não informação ou pouca informação sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (COSTA e SILVA, 2020).

No entanto, apesar das dificuldades existentes nessa metodologia educacional, a tecnologia proporciona vários benefícios aos estudantes e educadores, como a facilidade e qualidade das informações e possibilidade de aprendizagem de modo informativo e construtivo. Além de ser realizada de maneira interativa com o uso das mídias digitais, por

exemplo, em que os estudantes podem interagir, refletir, construir e agregar conhecimentos. (FREITAS e ALMEIDA, 2012).

Dessa forma, em meio a esse cenário turbulento no qual estamos vivendo, as tecnologias digitais acabam desempenhando um papel de suma importância para a educação, devido a potencialidade em transformar esse momento de ensino e aprendizagem o mais lúdico e atrativo possível para os alunos. Para tanto, temos como recursos metodológicos a utilização de gráficos, imagens, sons proporcionando interatividade e conectividade e cativando a atenção do aluno para o conteúdo (COSTA; CHAGAS e CHAGAS, 2016).

Atualmente vivemos em uma sociedade que mais de cinco milhões de pessoas são proprietárias de aparelho celular (GSMA, 2019). Logo, as informações estão em constante velocidade, por isso muitas atividades que outrora eram realizadas presencialmente, hoje são possíveis de serem realizadas de forma virtual. Para Conforto e Vieira (2015), o celular não precisa ser utilizado apenas como entretenimento, mas também como uma ferramenta, que quando utilizada para fins pedagógicos, pode ajudar no processo educacional.

Diante do cenário pandêmico ao qual estamos vivenciando, muitas escolas e universidades tiveram que rapidamente se adaptar a esses meios tecnológicos que antes eram utilizados somente por instituições que ofertavam cursos em EAD, para continuarem seus trabalhos educacionais com os estudantes de todos os níveis.

O ensino remoto em várias instituições de ensino fez uso de plataformas digitais, grupos de WhatsApp e até mesmo material impresso para àquelas pessoas que não têm acesso à internet (GOEDERT; ARNDT, 2020). Para que isso ocorresse os principais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tiveram que discutir estratégias que viessem a substituir o ensino presencial.

As instituições que já tinham certa parcela de alunos estudando totalmente à distância, no semipresencial e presencialmente, e que já utilizavam plataformas próprias tiveram que adaptá-las para receber mais alunos, então enquanto os desenvolvedores dessas instituições trabalhavam para essa adaptação, professores tiveram que utilizar ferramentas como WhatsApp, Google classroom, o Meet da Google e o Zoom até suas plataformas estarem totalmente aptas a receber a quantidade exorbitante de estudantes que estavam por vir. Já as instituições que não tinham plataformas próprias passaram a utilizar tais ferramentas por tempo indeterminado.

O aplicativo Zoom e o Meet da Google são ferramentas utilizadas de forma assíncrona, na qual há interação entre o aluno e o professor. O Google classroom é uma plataforma síncrona e com boa navegabilidade, nela o professor pode disponibilizar materiais como: livros, artigos e vídeos, e ainda os alunos conseguem visualizar todas as suas disciplinas, recebem *feedback* do professor, e com isso conseguem ter uma resposta do seu desempenho de aprendizagem. Além disso, o professor consegue mensurar o

desempenho dos alunos. Por ser uma ferramenta da Google não enche a memória dos dispositivos eletrônicos, pois seus arquivos são guardados em nuvem. (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

De acordo com Goedert; Arndt (2020, p. 108) "observamos que essas práticas de atividades não presenciais, denominadas de ensino remoto, online ou híbrido, estão sendo comumente chamadas de EAD. E sobre isso é necessário esclarecer que são práticas diferenciadas". Os cursos de Educação a Distância que são ofertados tem uma legislação regulamentada, no entanto a educação básica não está oferecendo a modalidade à distância, e sim as estratégias e os métodos que são utilizados dessa modalidade de ensino (GOEDERT; ARNDT, 2020). É um Ensino Remoto Emergencial (ERE) como o próprio nome já diz, ou seja, veio de emergência para substituir o ensino presencial no momento vivenciado pela pandemia, no entanto a semelhança que o ERE tem com a EAD é única e exclusivamente porque ambas utilizam as tecnologias digitais como instrumento de ensino (LARA; PASCINI, 2021).

Como sabemos em todo processo de ensino e aprendizagem é necessário uma mediação pedagógica, e o que conseguimos visualizar perante essa nova realidade foi o seguinte: professores que ministram aulas na modalidade presencial não têm, ou possui pouca habilidade para lidar com as tecnologias digitais. Isso acaba acarretando uma pequena fissura no processo de ensino, tendo em vista que como Goedert; Arndt, (2019) salientam em seus estudos, a mediação pedagógica é essencial para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, pois sem ela não seria possível chegarmos a tal fim.

As ferramentas tecnológicas dão a possibilidade de uma gama de informações, mas nesse período atípico observa-se que muitas vezes elas não promovem total condição de aprendizagem, por isso vale salientar que os profissionais de educação exercem um papel de suma importância, por isso é essencial que se busque adquirir conhecimentos relacionados a um bom domínio dessas ferramentas, visto que elas se tornaram fundamentais juntamente com uma boa intervenção pedagógica.

Segundo a teoria sociocultural de Vygotsky as interações são elementos que fazem parte da internalização para que o indivíduo possa aprender. Então, como o conhecimento e a aprendizagem são construções que ocorrem primeiramente no plano externo e em seguida no plano interno, os professores são peças fundamentais nesse processo, tendo em vista que para ocorrer a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas por Vygotsky (1988) a mediação pedagógica é tida como um elemento primordial. Segundo Goedert; Arndt, (2020, p. 110) "a mediação ocorre mediante o envolvimento de diálogos, troca de experiências, resoluções de problemas e desafios, que levem os sujeitos a questionarem e a fazerem proposições para entender a situação apresentada".

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DIANTE DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Atualmente com a EAD a educação está estruturada para transmissão de informação entre educador e educando, em que há estimulação do aprendizado. O uso das TICs pelo docente deve expandir e variar o modo de transmitir o conhecimento provocando aprendizado e servindo como ferramenta na procura pela informação do discente.

Na escola tradicional muitas das vezes não há interação, pois alguns docentes em sala de aula pedem aos alunos apenas para realizarem tarefas, sendo assim os alunos apenas transmitem a resposta para que seja avaliada pelo professor, e ainda pode acontecer de surgirem da parte dos alunos dúvidas, resultando ou em uma resposta do educador ou essas dúvidas podem não serem sanadas pelo fato do aluno ser tímido.

Para muitos alunos da modalidade à distância, a adaptação é difícil, porque muitos acreditam que para haver interação é necessário que haja o contato entre aluno e professor, pois nossos estudantes ainda não possuem a cultura de ao sair da escola, por exemplo, chegar em casa e estudar o conteúdo apresentado. Essa adaptação não é fácil, pois estudar *online* exige que se tenha vontade, organização e determinação.

Mediante essa problemática imaginemos se não é fácil para alunos de universidades, que em tese estão mais maduros, estudar de forma remota, muito menos é uma condição ideal para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Nesse público essa dificuldade tende a ser bem maior, visto que o seu desenvolvimento e autonomia ocorrem através da interação com seus pares e ainda há outro pormenor a ser vencido que seria a falta de preparo dos docentes em relação à utilização das tecnologias digitais (GOEDERT; ARNDT, 2020).

O professor que trabalha na modalidade presencial com esse novo cenário passou a ter que traçar estratégias de ensino criativo "para atender às novas demandas sociais de aprendizagem interativa, na qual a mediação das TICs deixa de ser meramente instrumental para converter-se em ações que possibilitem a expressão de sentimentos, de partilhas e de conhecimentos" (GOEDERT; ARNDT, 2020, p, 111-112).

Para Souza e Ramalho (2012), não só os docentes e alunos sofrem com o EAD emergencial, mas todo o núcleo pedagógico e a instituição em si, pois esta mudança obrigou a todos a terem uma nova organização de trabalho, produção e assimilação do conteúdo antes executado de maneira presencial na escola.

Vale salientar que a maioria dos docentes da nossa rede de ensino seja pública ou privada em sua formação acadêmica não teve contato com nenhuma disciplina que abordasse o uso das tecnologias na educação. Por isso, muitas vezes quando ele utiliza essas ferramentas ligadas às tecnologias digitais é somente para cumprir seu horário de trabalho, no entanto sabemos que se não houver uma mediação pedagógica adequada com

a preocupação de um planejamento que atenda a todos os envolvidos, no caso os alunos, e principalmente em relação a faixa etária das crianças, momentos como esses serão caóticos, consequentemente as crianças não terão prazer em estudar e nem conseguirão apreender de forma satisfatória.

Nesse sentido, podemos afirmar que apesar de atualmente termos uma infinidade de ferramentas tecnológicas que podem ser exploradas pelos professores, para muitos esse contexto é tido como um grande desafio. Segundo Goerdert e Arndt (2020) a inserção dessas tecnologias requer habilidades tecnológicas dos docentes, além disso, elas devem apresentar um grande potencial pedagógico.

Diante dessas potencialidades tecnológicas que estão disponíveis para a utilização no âmbito educacional, não podemos esquecer que a figura do professor nunca deixou de ser importante, mas na atual conjuntura o docente tem que realizar esse processo de mediação com as crianças e/ou adultos por intermédio das tecnologias digitais. De acordo com Gadotti (2003).

> Em sua essência, ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária. (GADOTTI, 2003, p. 15).

Como já dito, muitos professores se sentem despreparados, pois não tiveram uma formação relacionada às tecnologias na educação. A mudança desse cenário educacional gerou nesses profissionais algumas inseguranças, porque tiveram de adequar os materiais didáticos, aprender a manipular diversos recursos tecnológicos, por muitas vezes orientar seus familiares e dos alunos também, ou seja, passou a ministrar a aula de um jeito diferente e pouco ou não conhecido por muitos docentes.

Portanto, novos desafios foram lançados para a educação, bem como outros foram intensificados, isso ocorre porque se vivencia uma instabilidade social e econômica que tem colaborado para a exclusão tanto educacional quanto digital (GOEDERT; ARNDT, 2020). Sendo assim, o docente é uma chave importante desempenhando o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aquele que planeja e conduz sua prática pedagógica fazendo-se necessário que se aproprie das tecnologias na sua práxis.

Em uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental situada na cidade de Jucás no Estado do Ceará foi realizada uma pesquisa com os docentes para avaliar as dificuldades e as facilidades em relação ao uso das tecnologias digitais adotadas no ensino remoto. A pesquisa foi realizada com o intuito de entender o impacto que o ensino-aprendizagem sofreu com a pandemia (NASCIMENTO *et al.,* 2020).

A pesquisa mostrou que 52% dos professores tinham menos de cinco anos atuante na área da docência e ao serem questionados se no período da sua formação acadêmica tiveram disciplinas voltadas ao uso de tecnologias na educação, 72% alegaram ter acesso a essa disciplina. Ainda na pesquisa foi indagado se tinham o costume de utilizar esses recursos no ensino presencial, 76% afirmaram não ter utilizado as tecnologias na sala de aula. Na pesquisa ainda foi questionado se os professores tiveram algum tipo de dificuldade em relação a ministrar aula de forma remota e 68% responderam que tiveram grandes dificuldades. (NASCIMENTO *et al.,* 2020).

Em uma Escola no município de Cuiabá, no Mato Grosso foi realizada uma pesquisa com 115 professores, visto que se vivencia uma pandemia, foi analisada a saúde mental dos docentes, o perfil e o manejo das ferramentas tecnológicas no ERE. (LARA; PACINI, 2021).

A pesquisa mostrou que 76% dos participantes alegaram que o COVID-19 os afetou psicologicamente. Em relação ao perfil, 71 afirmaram trabalhar em instituições privadas, 27 em instituições públicas e 17 tanto em instituições privadas e públicas. Em relação ao manejo das tecnologias foi observado que muitos tiveram dificuldades, mas com o passar dos meses conseguiram se adaptar, entretanto o grande problema era manter a atenção dos alunos, visto que muitos nem ligam a câmera, então não tem como o professor validar se realmente estão em frente ao computador e prestando a atenção. . (LARA; PACINI, 2021).

Diante das pesquisas expostas observou-se que a maioria dos docentes apresentaram dificuldades em trabalhar com as tecnologias, todavia com a prática, puderam aos poucos se adaptarem, apesar de demonstrarem uma preocupação em manter a atenção dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos as discussões apresentando as informações de que as tecnologias digitais estão presentes no âmbito escolar e que professores podem ou não utilizá-las, caso utilizem devem saber de que forma este recurso irá ser trabalhado com seus alunos. Partindo do pressuposto que uma boa parte dos estudantes tem acesso aos recursos tecnológicos e internet, quando professores trazem esses artefatos tecnológicos para a sala de aula contribuem para uma aprendizagem colaborativa, quanto àqueles alunos que não têm esse acesso, estes acabam fazendo parte da inclusão digital.

Neste cenário de pandemia vivenciado houve uma mudança de forma brusca em relação ao modo de ensinar e aprender, consequentemente isso gerou certa defasagem na aprendizagem dos estudantes, os professores repentinamente tiveram que se reinventar em vários aspectos tanto para aprender a lidar com as tecnologias de forma efetiva,

como planejar suas aulas de modo que chamem a atenção dos alunos. Sem esquecer de mencionar que boa parcela dos nossos alunos, principalmente os oriundos do ensino público, não tem acesso ao uso de recursos tecnológicos, portanto não conseguem acompanhar.

Pesquisas realizadas entre o ano de 2020 e 2021 mostraram que o medo de contrair esse vírus, notícias de mortes dentro e fora da família, enfim uma série de fatores fez também com que profissionais dessa área da educação tivessem seu psicológico afetado. Mas mesmo diante de tantas dificuldades, seja por conta da não familiarização com o uso de plataformas digitais, sejam fatores externos, os professores mostraram que são capazes de se reinventar, para que sua missão seja cumprida, a de ofertar ao seu público, dentro das suas possibilidades, uma educação de qualidade para que tenhamos uma sociedade com mais conhecimento e capacidade para criticar e refletir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas no decorrer desse estudo, pudemos perceber que o uso das mídias digitais passou a ser de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que proporciona uma educação lúdica, conectiva, atrativa e interativa aos alunos. Por meio do uso de metodologias ativas, até mesmo o celular se torna um instrumento útil e eficiente para o ensino.

A pandemia por COVID-19 trouxe o ensino remoto emergencial como solução para continuidade das aulas, e muitos docentes inicialmente tiveram muitas dificuldades de ministrar suas aulas através do ensino remoto devido ao pouco ou nenhum conhecimento com as TICs. Ademais, discentes que possuem baixa renda tiveram dificuldades em acompanhar as aulas remotas, gerando assim uma exclusão digital.

Ainda não se sabe até quando esse cenário de ensino remoto emergencial estará presente em nosso contexto educacional, tendo em vista que mesmo já tendo se passado mais de um ano de pandemia, nosso país se encontra em uma situação bem caótica, sendo quase impossível a possibilidade de retornarmos a sala de aula de forma 100% presencial. Entretanto, vale salientar que apesar das dificuldades encontradas o uso dessas ferramentas tecnológicas contribuíram para o sistema educacional não parar, e os profissionais tiveram de se reinventar.

Por fim, por tratar-se de um tema que está muito atual observamos que é necessário um maior número de pesquisas com essa temática, educação e mídias digitais em meio à pandemia, para obtermos mais resultados conclusivos, visto que o número de pesquisas sobre esse assunto ainda é bastante escasso. Nesse sentido, espera-se que esse artigo possa contribuir para que outras pesquisas sejam realizadas, tendo em vista que essa temática está cada vez mais em evidência nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo e (org.). **Redes digitais e metamorfose do aprende**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BÉVORT, Evelyne, BELLONI, Maria Luiza. **Mídia Educação**: Conceitos, história e perspectivas. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf . Acessado em 04/jan/2012. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Acessado em: 08/jan/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376 . Acesso em: 30 de março de 2021

BRASIL. Organização Pan-Americana de Saúde. Organização Mundial da Saúde. **Coronavírus**: Histórico da pandemia de COVID-19. Organização Mundial da Saúde, 2020. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19 Acesso em: 29 de março de 2021

CONFORTO, Debora; VIEIRA, M. C. **Smartphone na Escola**: Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica. Latin American Journal of Computing, v. II, p. 43-54, 2015.

COSTA, G.A; CHAGAS, A.A.A; CHAGAS, E.H.P.B. **Benefícios das mídias digitais para crianças e adolescentes**. Boletim Eletrônico. Sociedade Mineira de Pediatria. Ano 04. N. 38. Nov. 2016.

COSTA, J. D.V; SILVA, L.T. **Tecnologias de informação e comunicação e educação à distância no processo educacional frente ao isolamento social**. Anais do CIET-EnPED (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos. Agosto, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 34ª edição. **São Paulo: Paz e Terra**, 2007.

FREITAS, M. C. D.; ALMEIDA, M. G. **Docentes e discentes na sociedade da informação** (A escola no Século XXI; v.2). Rio de Janeiro: Brasport, 2012.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GOEDERT, L.; ARNDT, K.B.F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias o novo ritmo da informação**. 3ª ed. Editora: PAPIRUS, 2007.

LARA, Marina; PACINI, Aloir. **Desafios na prática docente em tempos de pandemia**: estudo de caso no estado do Mato Grosso. E-book: Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 03... Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 708-722. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74296>. Acesso em: 27/04/2021

MASCARELLO, Fernando. **O cognitivismo e o espectador cinematográfico**: um breve panorama crítico. Estudos Socine de cinema: ano V. São Paulo: Editora Panorama, p. 392-400, 2003.

NASCIMENTO, Rogério José Melo et al. **Desafio em tempos de pandemia**: um estudo de caso em uma escola no interior do Ceará. Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências. V CONAPESC, 2020.

SILVA, E.H.B; NETO, J.G.S; SANTOS, M.C. **Pedagogia da pandemia**: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. Rev. Latino-Americana de Estudos Científicos, RELAEC. V. 01, N. 04, Jul/Ago, 2020.

SOUSA, A. da S. Q.; RAMALHO, B.L. **Políticas de Formação de Professores no Brasil e a modalidade a distância**: pontos para reflexão, IN Revista Exitus UFOPA Belém, PA: Editora: Destaque-se- ano 2, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAPÍTULO 9

A IDEALIZAÇÃO DA MATERNIDADE E O SOFRIMENTO MATERNO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PERINATAL

Data de aceite: 02/08/2021

Germana Albuquerque Torres
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, CEARÁ, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9126793017370432

Ana Ramyres Andrade de Araújo
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, CEARÁ, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6151810891453992

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o intuito de realizar uma revisão integrativa acerca das contribuições da Psicologia Perinatal, no que se refere à idealização da maternidade e ao sofrimento materno.

De acordo com Zornig (2010), a pré-história da criança começa com a história individual de cada um dos pais. O desejo de ter um filho reatualiza as fantasias de sua própria infância e do tipo de cuidado parental que tiveram. Como indica Stern (apud Zornig 2010), as representações parentais sobre o bebê têm início muito antes de ele vir ao mundo, por meio das brincadeiras de boneca e fantasias das adolescentes, em que as representações maternas podem anteceder. Assim, seria errôneo restringir a parentalidade à gestação e ao nascimento de um filho, já que as identificações feitas na infância influenciam e determinam a forma como cada um poderá exercitar a parentalidade.

Portanto, podemos pensar que existe uma idealização, por parte da mulher, de como ela se comportará como mãe, o que deve ou não fazer para que esse bebê, que também é idealizado, se desenvolva da melhor forma possível. E obviamente quando a mulher não consegue alcançar esse ideal, há a presença de uma carga de sofrimento.

Podemos pensar no trabalho da Psicologia Perinatal como um elemento importante ao realizar um acompanhamento dessa mulher no período pré e pós-natal de forma que ela consiga efetuar as elaborações necessárias, para que sejam minimizados os possíveis sofrimentos advindos de toda mudança que a gestação e o nascimento de uma criança trazem para ela.

Maldonado (2014) afirma que o ambiente em que a criança está inserida da gravidez até os primeiros anos de vida bem como, os relacionamentos que são construídos entre eles e seus cuidadores, produzem impactos importantes para o seu desenvolvimento. Desta feita, a carga de responsabilidade que os pais, e em especial a mãe, tendo em vista ser ela a responsável direta pela gestação, carregam no desenvolvimento desse ser têm impacto significativo na idealização do maternar, podendo produzir sofrimento psíquico.

O acompanhamento feito pelo Psicólogo Perinatal poderá contribuir de forma significativa, na medida em que, fazendo um acompanhamento da família, permitirá que cada um elabore seus sentimentos e desempenhe sua função na vida da criança de forma mais assertiva e singular, deixando para trás ideais de maternidade que ignoram os processos individuais e seus efeitos no gestar e no maternar.

METODOLOGIA

Por meio de uma revisão integrativa da literatura, foi realizada uma pesquisa acerca da vivência da maternidade, com ênfase no sofrimento materno durante o período pré e pós-natal e o papel do psicólogo como facilitador das vivências nesse período, na tentativa de minimizar os processos de sofrimento psíquico.

De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa divide-se em seis fases, sendo elas: 1ª Fase: elaboração da pergunta norteadora; 2ª Fase: busca ou amostragem na literatura; 3ª Fase: coleta de dados; 4ª Fase: análise crítica dos estudos incluídos; 5ª Fase: discussão dos resultados e 6ª Fase: apresentação da revisão integrativa.

Esse estudo apresenta como questão norteadora: Como ocorre a vivência da maternidade e como o psicólogo pode ajudar para minimizar os sofrimentos advindos das mudanças características desse período? A busca dos artigos científicos ocorreu no mês de abril de 2021.

Foi realizado um levantamento de produções científicas na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) Enfermagem e Scielo a partir da consulta com o descritor indexado no catálogo de Descritores em Ciências da Saúde (DeCS): “Maternidade” e adotando como critérios de inclusão: Texto completo, idioma português e anos de publicação entre 2016 a 2020. Após isso foram aplicados os critérios de exclusão: Artigos repetidos, monografias e artigos que não atenderam aos objetivos da pesquisa apresentados na figura a seguir.
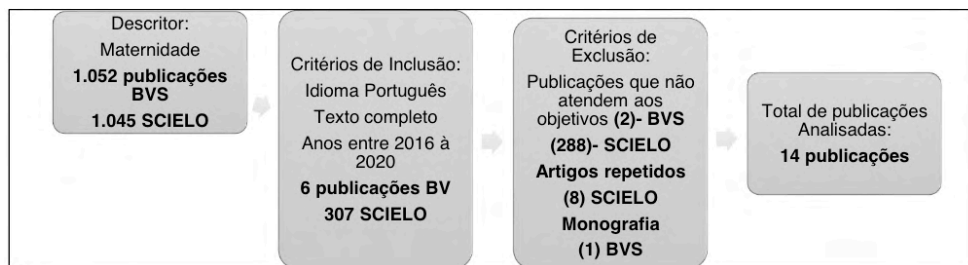
Figura 1 - Disposição da busca científica realizada para obtenção dos artigos a serem analisados.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim, tendo por base os critérios de inclusão e exclusão já citados, foram encontrados através do descritor: “Maternidade” 2.097 publicações, quando cruzadas com os critérios de inclusão foram encontradas 313 publicações. Após aplicar os critérios de exclusão 299 publicações foram eliminadas da pesquisa, porque não atendem aos objetivos da pesquisa, por fim foram selecionadas 14 publicações e em seguida foram lidas e analisadas.

A coleta de dados foi efetuada no período de abril de 2021 e foram analisados no período de maio de 2021. Cada publicação foi analisada baseada na questão norteadora do estudo, também foi realizada uma análise crítica dos dados encontrados, e um comparativo entre as publicações.

Para a análise dos artigos levantou-se informações nas produções cientificas já existentes sobre o assunto em questão e todas foram analisadas criteriosamente com ênfase nos principais resultados encontrados com o intuito de responder à questão norteadora do presente estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Maldonado e Dickstein (2015) antes de engravidar de verdade, a pessoa imagina tendo um filho, como ele seria, como gostaria de tê-lo, se seria de imediato ou só mais tarde, o que espera de si própria como mãe e o que um filho representaria em sua vida. O “filho da cabeça” existe antes do “filho da barriga”. O relacionamento entre pais e filhos começa na própria infância dos adultos que hoje pensam em ter um filho de verdade. Os ensaios da maternidade começam muito cedo: quando criança a menina empina a barriga dizendo que tem neném dentro, quando brincam de papai e mamãe.

Sendo assim há uma idealização dessa maternidade muito antes de ela acontecer de fato, inclusive criando expectativas em cima de como será o filho e o que pretende para vida daquele ser.

Percebe-se dentro do contexto das Políticas Públicas uma preocupação com relação à saúde da mulher, principalmente no que se refere ao parto e puerpério.

Tomando por base Arrais e Araújo (2016), no Brasil, pode-se considerar como um momento importante para a saúde da mulher, a implementação, na década de 1980, do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), em que se destacavam ações voltadas para os períodos do pré-natal, parto e puerpério. Devido a alguns limites impostos por esse Programa, foi lançado em 2000 o Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento (PHPN) que tinha o intuito de oferecer um acompanhamento mais centrado nas necessidades das gestantes. Podemos ainda citar como conquista importante a Lei no. 11.108, de abril de 2005, que assegura à parturiente a presença de um acompanhante.

Segundo o Ministério da Saúde (1984) as diretrizes gerais do Programa se voltavam para a capacitação do sistema de saúde com o intuito de atender as necessidades da população feminina, estabelecendo também a exigência de uma nova postura da equipe de saúde em face do conceito de integralidade do atendimento. Pregavam uma prática educativa permeando todas as atividades a serem desenvolvidas, de forma que a clientela pudesse se apropriar dos conhecimentos necessários a cuidar de sua saúde.

Porém, de acordo com Maldonado (2014), a evolução tecnológica que permite a realização de uma assistência pré e perinatal cada vez mais sofisticada e a diminuição dos riscos maternos e fetais, ainda faz uma dissociação entre os aspectos somáticos e os emocionais e a rotina de atenção, tanto na gestação como no parto e puerpério, com frequência não satisfaz as necessidades emocionais da família e do bebê.

Ainda, de acordo com a mesma autora, o termo crise foi usado por Erikson para referir-se a várias etapas do desenvolvimento psicológico normal, como a gravidez. Nesse período podem ocorrer vários sintomas como: insônia, perda de peso e apetite, choro, depressão, apatia, agitação, taquicardia e angústia.

Para Wilheim (2013), "a psicologia pré-natal é o estudo do comportamento e do desenvolvimento, tanto evolutivo como psico-afetivo-emocional do indivíduo, no período anterior ao seu nascimento.".(p.18) Sabemos que todo estado de perturbação emocional da mãe, assim como de qualquer pessoa, é acompanhado por alterações bioquímicas. As células nervosas passam a secretar quantidades maiores de determinadas substâncias neuro-hormonais do que aquelas que são normalmente secretadas e afetam diretamente o bebê. Em estados de tristeza profunda a mulher deixa de estar afetivamente disponível para o filho. Essa disponibilidade é fundamental para que ocorra o desenvolvimento psicoafetivo do indivíduo.

Dessa forma, podemos concluir que existem e podem ocorrer no período da gestação, bem como no puerpério uma série de sintomas que indicam sofrimento psíquico, o que fortalece a necessidade de um profissional Psicólogo atuando de forma direta de forma a minimizar os prejuízos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da figura abaixo podemos observar as produções científicas que foram analisadas nesse estudo, descrevendo o título do artigo, ano de publicação, autores e principais resultados encontrados nos artigos analisados no presente trabalho. Dessa forma podemos ter uma visualização adequada dos principais resultados dos estudos.

Títulos dos artigos	Ano e Autores	Principais resultados/ conclusão
01 – Vínculo afetivo materno: processo fundamental para o desenvolvimento infantil uma revisão de literatura	2020, Silva e Leite	Os artigos estudaram sobre o vínculo materno e seus diversos fatores que interferem no desenvolvimento infantil. Dentre os mais importantes foram identificados que o tipo de parto, o ambiente familiar e a relação entre a mãe e o bebê são os fatores que mais influenciam na criação desse vínculo.
02 – Percepção de gestantes sobre o autocuidado e o cuidado materno	2016, Silveira et.al.	Os cuidados com a aparência do corpo foram priorizados em detrimento das ações de autocuidado voltadas para a saúde, que quando, ocorreu foi em virtude de em situação de complicação gestacional.
03 - O bebê imaginário: uma breve exploração do conceito	2016, Tavares	O conceito de bebê imaginário figura na literatura psicanalítica associado à questão do narcisismo materno e configura um aspecto de grande importância na compreensão do relacionamento estabelecido entre a mãe e o bebê, tanto ao longo da gestação quanto após o nascimento. O filho imaginário não é um processo que eclode no momento da confirmação da gravidez, e sim uma ideia que se constrói aos poucos e que amadurece e se esvanece em períodos-chave para facilitar a identificação e a vinculação da mulher com seu bebê
04 - Maternidade tardia: da conscientização do desejo à decisão de ser mãe	2020, Santos, Lopes e Botelho	A decisão de que era o momento certo para ter um filho foi, para algumas participantes, influenciada pela pressão social exercida principalmente pelos familiares mais próximos, que lhes fizerem sentir como se estivessem fugindo da norma, o que de certo modo as fez sentir estigmatizadas. A insegurança econômica está associada à intenção de permanecer sem filhos, à incerteza sobre a dimensão pretendida da família e a concretização das intenções de fertilidade. O prolongamento dos estudos acadêmicos e o intenso envolvimento numa carreira profissional são igualmente outras das razões apontadas
05- Sentidos da maternidade em narrativas de parto no Rio de Janeiro	2020, Rezende	Nas narrativas de parto analisadas neste artigo, a maternidade se constitui em uma experiência fortemente corporal, transformando a mulher em mãe e vinculando-a ao bebê/filho. Nas histórias examinadas, a gestação acrescida do parto vaginal e da amamentação torna-se experiência corporal que deve ser vivenciada para que se instaure a maternidade. Por meio dessas situações, experimentam-se os limites da dor e sua superação, tanto como forma de autoconhecimento como pelo bem de seus filhos. Ganham assim um valor moral na medida em que se apresentam como vivências necessárias tanto para a construção do vínculo com o filho como para o desempenho adequado do papel de mãe. Tensionam, portanto, a agência dessas mulheres nos seus projetos de maternidade.

06- A psicologia na maternidade hospitalar: um relato de experiência.	2020, Queiroz et.al.	Podem-se observar diversos aspectos que o psicólogo enfrenta no ambiente hospitalar, como fatores relacionados às limitações do espaço físico, posto que, na maternidade do referido hospital, não havia um espaço específico para a realização de atendimentos psicológicos. Há também limitações referentes à atuação do psicólogo na equipe multidisciplinar, tendo em vista que o trabalho psicológico está em processo de conquista, delimitação e afirmação da importância e necessidade da sua atuação nesse espaço. Acredita-se que se trata da conquista de uma voz ativa para mediar as relações paciente/equipe multidisciplinar.
07- Avaliação da qualidade do pré-natal a partir das recomendações do Programa de Humanização no Pré-natal e Nascimento	2020, Mendes et. Al.	Quanto à organização da assistência pré-natal, observa-se predominância de utilização dos serviços públicos, sobretudo de unidades da atenção básica. Percebeu-se que a assistência pré-natal no estado de Sergipe é realizada na mesma frequência por ambas categorias profissionais, médica e de enfermagem. Este resultado corrobora com um estudo nacional que identificou atuação equivalente destes profissionais nas regiões Norte e Nordeste do país. Sergipe atingiu uma boa cobertura da assistência pré-natal, alcançando praticamente a totalidade das gestantes do estado. Os principais problemas identificados foram: início tardio do pré-natal; número insuficiente de consultas; poucas orientações, inclusive sobre a maternidade de referência para o parto; peregrinação no anteparto; falta de priorização das gestantes de maior risco e problemas na articulação com outros serviços de saúde materno- infantil.

08- Idealizações e Prescrições Psicanalíticas acerca da Maternidade em Chodorow: um Debate Atual	2020, Santos, Miranda e Belo	Como bem nos lembra Parker (1997), não existe uma experiência única de ser mãe, uma vez que as mulheres possuem histórias diferentes e vivenciam essa experiência a partir de contextos sociais, econômicos e étnicos distintos. As tarefas de cuidado podem e devem ser compartilhadas entre os integrantes do casal parental ou entre os membros do arranjo pulsional que deu origem àquelas relações libidinais (geralmente, uma família) uma vez que o contato com a criança desde o início capacita os adultos para as funções de cuidado e favorece a criação de vínculos afetivos com a criança, ao mesmo tempo em que fornece momentos de descanso e tempo para se dedicarem a outros interesses dissociados das demandas da criança. As noções de onipotência e de egoísmo infantil, por exemplo, caracterizadas pela dificuldade da criança em reconhecer a mãe enquanto separada de si e, portanto, como um sujeito que possui necessidades e interesses diferentes dos seus são frequentes em descrições psicanalíticas acerca dos primeiros tempos da relação mãe-bebê. No entanto, tal qual apontado por Chodorow (1978), o problema se instala quando as teorias sobre a maternação passam a reproduzir e a prescrever essas expectativas infantis acerca da conduta materna.
09- Análise das construções possíveis de maternidades nos estudos feministas e da deficiência	2020, Clímaco	Já para as mulheres com deficiências, a aproximação ao feminismo e ao seu questionamento da naturalização da maternidade pode ser uma ferramenta útil para que desconstruam, a partir de suas próprias narrativas, a maternidade como destino biológico. Assim, as maternidades possíveis e impossíveis podem ser mais um verbo e uma prática que um substantivo monolítico. Maternar, uma prática situada, em constante negociação com a norma, mas que pode resistir e desestabilizar a norma materna hetero-cis-corpo-normativa patriarcal.

10- O dispositivo da maternidade em Tudo sobre minha mãe: entextualizações e processos escalares.	2020, Gonzales e Moita Lopes	O filme “Tudo sobre minha mãe”, de Pedro Almodóvar, como apontam questões levantadas na análise, provoca significativas fissuras no dispositivo da maternidade, colaborando para desmantelá-lo. Tais fissuras são levadas a efeito quando o filme dissocia performances de maternidade de laços consanguíneos: não haveria como estabelecer uma convergência intrínseca entre o sujeito socialmente designado como mulher e performances de maternidade (SCAVONE, 2001). Mais do que uma questão fisiológica, gestativa, sanguínea ou sexual, “Tudo sobre minha mãe” insinua que as performances de maternidade se baseiam na capacidade de atuação das pessoas que as desempenham. O filme pode ser interpretado como um convite reflexivo sobre a relevância de pensar alternativas não apenas sobre o que se entende por maternidade, gênero e sexualidade, mas também sobre como podemos reinventar-nos, remodelar a vida social, aventando outras formas de se estar no mundo, projetando outras performatividades possíveis.
11- Desejo por filhos entre mulheres de alta escolaridade: conflitos, mudanças e permanências	2020, Simão, Coutinho e Guedes	Os resultados desse estudo sugerem que a decisão das mulheres entrevistadas acerca da maternidade não é isenta de dúvidas e se encontra dentro do que Velho (2003) denomina como campo de possibilidades. Ou seja, as decisões acerca da maternidade estão inseridas em um espaço e em um período de tempo em que acontece a interação entre os indivíduos, em que eles estabelecem suas redes de relações e precisam lidar com processos de negociação e escolhas, que nem sempre acontecem de maneira consciente. As falas sugerem que as entrevistadas valorizam o acesso à educação superior, mas também desejam outras coisas para suas vidas, inclusive a maternidade. Esta é vista como parte de um projeto que, embora traçado em conjunto com o companheiro, sofre pressões por parte de múltiplas instituições em que estão inseridas, incluindo familiares, amigos e círculos religiosos. O adiamento desse projeto parece ser a estratégia utilizada para que outros projetos, também considerados relevantes e mais difíceis de serem realizados, possam ser concretizados depois de se ter um filho.

12- Cinderela de sapatinho quebrado: maternidade, não maternidade e maternagem nas histórias contadas pelas mulheres	2019, Machado, Penna e Caleiro	O imaginário social é permeado ainda pela maternidade enquanto condição do feminino. Os saberes médicos foram validados pelo senso comum, criando o mito do instinto materno. Desconstruir o ideal de mulher-mãe é algo complexo, pois demanda uma conscientização da sociedade e mudança nos valores partilhados. A maternidade possui diferentes significados, de acordo com o momento histórico e com a vivência de cada mulher. No relato das protagonistas desta investigação, ficou evidente que as mudanças sociais impulsionaram a conscientização das mulheres acerca de seu próprio corpo e que, ao apropriar-se dele, elas passaram a tomar decisões de acordo com seus desejos. As histórias de vida das colaboradoras demonstraram como elas estão distantes da 'condição feminina' estampada nos símbolos e nos mitos inspirados no ciclo biológico que evoca o eterno renascer, o poder de gerar e 'dar à luz' novas vidas. São símbolos que remetem aos estereótipos de um tempo sem medida, ou seja, adaptáveis a qualquer conjuntura histórica. Entretanto, o processo histórico das lutas femininas se contrapôs ao domínio dos mitos e abriu novas possibilidades conquistadas pelas mulheres contemporâneas.
13- Sob o peso da maternidade	2018, Vilarino	A expansão do acesso das mulheres ao mundo do trabalho não lhes aliviou as tarefas e as preocupações domésticas e maternas, pois a maternidade representa, social e psicologicamente, mais "peso" para as mulheres que a paternidade para os homens. A indagação sobre "quem ficará com as crianças" descortina outras tensões: a dificuldade, para as mulheres, de conciliação entre maternidade e atividades profissionais; a mulher que trabalha fora de casa precisará de creches que recebam seus filhos/as; a incerteza sobre o cuidado amoroso e profissional nesses espaços; o silenciamento acerca dessas preocupações por receio de perda de espaço conquistado; o silenciamento a respeito de pressões, violências, assédios; o não reconhecimento de que o trabalho doméstico é também fonte de riqueza para a família, para a sociedade e para o Estado; a desconsideração previdenciária para com esse tipo de atividade. Yvonne Knibiehler em seu livro "Quem cuidará das crianças?" ao mirar-se na experiência de suas avós e mãe, encontra semelhanças e dessemelhanças quanto às relações afetivas, sociais e culturais que permeiam a questão do "feminino" e da maternidade na geração de cada uma. A autora busca elos de identidade em suas próprias memórias, que entrelaçam fragmentos de tempos vividos por diferentes gerações de mulheres e homens.

14- Maternidade e amamentação: identidade, corpo e gênero	2018, Giordanni et. Al.	A identidade social feminina envolve o desempenho de diferentes papéis relacionados às experiências específicas nas quais a mulher se engaja cotidianamente. O modelo de sociedade atual com suas instituições (família, escola, igreja) partilha situações forjadas para perpetuar as relações de poder nas práticas cotidianas. No caso da identidade feminina, com suas representações sobre o que é ser mãe ou ser mãe que amamenta, não compreende experiências homogêneas e uniformes, pois depende de mundos sociais e subjetividades específicas. Ser mãe e amamentar não são papéis sociais fixos que as mulheres se apropriam naturalmente e reproduzem harmoniosamente. São antes desafios e demandas construídas socialmente que envolvem ressignificação, conflitos e redefinição da sua identidade social.

Figura 2 - Caracterização das produções analisadas na pesquisa.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com Maldonado (2014), as crianças nascem em diversos tipos de família: com pais casados, morando na mesma casa ou não, pessoas solteiras ou viúvas, que decidem ter um filho fora do contexto de uma relação estáveis, com os avós sendo chefes de família, com pais já vindos de um divórcio ou casais homoafetivos. O modelo tradicional de família onde a mulher era a cuidadora e homem o provedor, deixou de ser predominante e as mulheres também ocupam boa parte da força de trabalho no mundo. Sendo assim, homens e mulheres devem se ocupar das funções de prover e cuidar das crianças.

Pôde-se perceber na análise dos artigos que como trazido nos estudos de Silva e Leite (2020) e de Silveira et.al (2016), o ambiente familiar é preditor da uma boa formação de vínculos afetivos e que tendo em vista que a mulher não está mais voltada unicamente para as tarefas do lar e ocupa boa parte da força de trabalho, ela acaba cedendo às pressões externas e, muitas vezes, preocupa- se mais com a aparência de seu corpo do que com atitudes de autocuidado, que passam a aparecer apenas quando há um risco para o bom desenvolvimento do feto.

Os estudos de Santos, Miranda e Belo (2020), trazem que não existe uma experiência única de ser mãe, uma vez que as mulheres possuem histórias diferentes e vivenciam essa experiência a partir de contextos sociais, econômicos e étnicos distintos. As tarefas de cuidado podem e devem ser compartilhadas entre os integrantes do casal parental ou entre os membros da família uma vez que o contato com a criança desde o início capacita os adultos para as funções de cuidado e favorece a criação de vínculos afetivos com a criança, ao mesmo tempo em que fornece momentos de descanso e tempo para se dedicarem a outros interesses dissociados das demandas da criança.

Continuando nesse mesmo raciocínio de que não há uma experiência única nesse

maternar, pela análise do artigo de Giordanni et. Al.(2018), podemos dizer que no caso da identidade feminina, com suas representações sobre o que é ser mãe ou ser mãe que amamenta, não compreende experiências homogêneas e uniformes, pois depende de mundos sociais e subjetividades específicas. Ser mãe e amamentar não são papéis sociais fixos que as mulheres se apropriam naturalmente e reproduzem harmoniosamente. São antes desafios e demandas construídas socialmente que envolvem ressignificação, conflitos e redefinição da sua identidade social.

O momento ideal de orientação sobre todos os aspectos da maternidade deveria acontecer no acompanhamento de pré-natal, bem como na assistência, inclusive emocional prestada dentro do ambiente hospitalar. No entanto, conforme visualizado nos estudos de Mendes et. Al.(2020), os principais problemas identificados foram: início tardio do pré-natal; número insuficiente de consultas; poucas orientações, inclusive sobre a maternidade de referência para o parto; peregrinação no anteparto; falta de priorização das gestantes de maior risco e problemas na articulação com outros serviços de saúde materno- infantil. E conforme apontam os estudos de Queiroz et. Al. (2020) há também limitações referentes à atuação do psicólogo na equipe multidisciplinar, tendo em vista que o trabalho psicológico está em processo de conquista, delimitação e afirmação da importância e necessidade da sua atuação nesse espaço. Acredita-se que se trata da conquista de uma voz ativa para mediar as relações paciente/equipe multidisciplinar.

Os estudos de Rezende (2020), apontam que a maternidade se constitui em uma experiência fortemente corporal, transformando a mulher em mãe e vinculando-a ao bebê/filho. As experiências de dor e superação, vividas no parto vaginal e na amamentação, ganham assim um valor moral na medida em que se apresentam como vivências necessárias tanto para a construção do vínculo com o filho como para o desempenho adequado do papel de mãe.

Segundo Maldonado e Dickstein (2015) haverá uma limitação da criatividade dos pais, cerceando a liberdade de sentir o que é melhor ou mais adequado a cada momento da relação, se não for possível admitir que o filho que está por vir, pode ser muito diferente do que gostaríamos que ele fosse e possivelmente deixaremos pouco lugar de respeito para individualidade desse ser.

Conforme trazido no estudo de Tavares (2016), o conceito de bebê imaginário figura na literatura psicanalítica associado à questão do narcisismo materno e configura um aspecto de grande importância na compreensão do relacionamento estabelecido entre a mãe e o bebê, tanto ao longo da gestação quanto após o nascimento. O filho imaginário não é um processo que eclode no momento da confirmação da gravidez, e sim uma ideia que se constrói aos poucos e que amadurece e se esvanece em períodos-chave para facilitar a identificação e a vinculação da mulher com seu bebê

Os estudos de Santos, Lopes e Botelho (2020) apontam que as mulheres acabam

optando por adiar a maternidade por diversas questões como: financeira, priorizar a carreira profissional, etc. No entanto, muitas vezes acabam optando por engravidar, devido às pressões sociais, que instituem existir o momento certo para ter um bebê e estigmatizam quem foge à esse padrão. De acordo com Simão, Coutinho e Guedes (2019), as falas das mulheres sugerem que as entrevistadas valorizam o acesso à educação superior, mas também desejam outras coisas para suas vidas, inclusive a maternidade. Esta é vista como parte de um projeto que, embora traçado em conjunto com o companheiro, sofre pressões por parte de múltiplas instituições em que estão inseridas, incluindo familiares, amigos e círculos religiosos. O adiamento desse projeto parece ser a estratégia utilizada para que outros projetos, também considerados relevantes e mais difíceis de serem realizados, possam ser concretizados depois de se ter um filho.

Conforme apontam os estudos de Vilarino (2018), a expansão do acesso das mulheres ao mundo do trabalho não lhes aliviou as tarefas e as preocupações domésticas e maternas, pois a maternidade representa, social e psicologicamente, mais "peso" para as mulheres que a paternidade para os homens.

Os estudos de Machado, Penna e Caleiro (2019), trazem que o imaginário social é permeado ainda pela maternidade enquanto condição do feminino. Os saberes médicos foram validados pelo senso comum, criando o mito do instinto materno. Desconstruir o ideal de mulher-mãe é algo complexo, pois demanda uma conscientização da sociedade e mudança nos valores partilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção social sobre as formas "corretas" de maternar, leva a um engessamento das possibilidades de cuidado da mãe como o filho, chegando a produzir, muitas vezes, uma resistência maior nos primeiros cuidados da mãe por achar-se incapaz de cuidar bem do bebê/filho.

É curioso pensar que ao passo em que há a ideia de que haveria um instinto maternal em todas as mulheres, multiplicam-se os diversos espaços que pretendem ensinar como a mãe deve cuidar de seu filho, regulando, de certo modo, algo que sempre escapa, pois nem a mãe e nem o bebê/filho se deixam prender pela regulação de seu desejo; apontando sempre que algo do singular emerge e que as consequências de ignorá-lo podem ser muito mais dolorosas para a nova relação que desponta entre a mãe e o bebê.

Através da pesquisa realizada, foi possível reunir alguns materiais que apontam justamente para o campo da singularidade dos sujeitos (mãe e bebê) e que atua na contramão do que seria o instinto materno. Ao produzir e discutir sobre os possíveis modos de maternar, abre -se a possibilidade de escutar as vozes das angústias que perpassam a maternagem e, talvez, ao considerarmos a condição de incerteza e frustração que

podem despontar nos primeiros contatos entre mãe e filho, algo de inovador possa surgir ao apresentar para as mães a possibilidade de maternar do modo como conseguirem no momento. Esta ideia faz oposição às pressões sociais que insistem em informá-las (ou seria enformá-las) sobre o que é ser mãe, permitindo que a mulher construa, a seu modo, suas experiências.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, Alessandra da Rocha; ARAÚJO, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de. **Pré-Natal Psicológico**: perspectivas para atuação do psicólogo em saúde materna no Brasil. Rev. SBPH vol.19 no. 1, Rio de Janeiro – Jan./Jul. – 2016

CLÍMACO, Júlia Campos. **Análise das construções possíveis de maternidades nos estudos feministas e da deficiência**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 28(1): e54235 DOI: 10.1590/1806-9584- 2020 v28n154235

GIORDANI, Rubia Carla Formighieri; PICCOLI, Daniele; BEZERRA, Islândia; ALMEIDA, Claudia Choma Bettega. Maternidade e amamentação: identidade, corpo e gênero. Ciência & Saúde Coletiva, 23(8):2731-2739, 2018

GONZALEZ, Clarissa; MOITA LOPES, Luiz Paulo da MOITA LOPES. **O dispositivo da maternidade em Tudo sobre minha mãe**: entextualizações e processos escalares. Alfa, São Paulo, v.64, e11313, 2020 https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11313

MACHADO, Jacqueline Simone de Almeida; PENNA, Cláudia Maria de Mattos; CALEIROS, Regina Célia Lima Caleiro. **Cinderela de sapatinho quebrado:** maternidade, não maternidade e maternagem nas histórias contadas pelas mulheres. Rev. Saúde Debate. Rio de Janeiro, V. 43, N. 123, P. 1120-1131, OUT-DEZ 2019

MALDONADO, Maria Tereza; DICKSTEIN, Júlio. **Nós estamos grávidos**. 2ª ed. São Paulo: Integrare Editora, 2015.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os primeiros anos de vida**: pais e educadores no século XXI. 2ª ed. São Paulo: Integrare Editora, 2014.

BRASIL, (Ministério da Saúde), 1984. **Assistência Integral à Saúde da Mulher**: Bases de Ação Programática. Brasília: Centro de Documentação, Ministério da Saúde.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. **Revisão integrativa**: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto Contexto Enferm. 2008. 17(4): 758-64

MENDES, Rosemar Barbosa; SANTOS, José Marcos de Jesus; PRADO, Daniela Siqueira Prado; GURGEL, Rosana Queiroz; BEZERRA, Felipa Daiana; GURGEL, Ricardo Queiroz. **Avaliação da qualidade do pré-natal a partir das recomendações do Programa de Humanização no Pré-natal e Nascimento**. Ciência & Saúde Coletiva, 25(3):793-804, 2020

QUEIROZ, Lorrayne Leandro Galdino de; AZEVEDO, Ana Paula Bilac; CHERER, Evandro de Quadros; CHATERLARD, Daniela Scheinkman. **A psicologia na maternidade hospitalar:** um relato de experiência. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 32, n. 1, p. 57-63, jan.-abr. 2020

REZENDE, Cláudia Barcellos. **Sentidos da maternidade em narrativas de parto no Rio de Janeiro.** Ver. sociol. antropol. | rio de janeiro, v.10.01: 201 – 220, jan. – abr., 2020

SANTOS, Maria Anabela Ferreira dos; LOPES, Maria dos Anjos Pereira; BOTELHO, Maria Antónia Rebelo. **Maternidade tardia: da consciencialização do desejo à decisão de ser mãe. ex æquo**, n.º 41, pp. 89-105. DOI: https://doi.org/10.22355/exaequo.2020.

SANTOS, Mariana Rúbia Gonçalves dos; MIRANDA, Jhonatan Jeison de; BELO, Fábio Roberto Rodrigues. Id**ealizações e Prescrições Psicanalíticas acerca da Maternidade em Chodorow**: um Debate Atual. Psicologia: Ciência e Profissão 2020 v. 40, e189015, 1-14. https://doi.org/10.1590/1982-3703003189015

SIMÃO, Andréa Branco; COUTINHO, Raquel Zanatta; GUEDES, Gilvan Ramalho. **Desejo por filhos entre mulheres de alta escolaridade**: conflitos, mudanças e permanências. *R. bras. Est. Pop.*, v.37, 1-23, e0123, 2020

SILVA, Tainá Aparecida; Gil da e LEITE, Maria Fernanda. **Vínculo afetivo materno**: processo fundamental para o desenvolvimento infantil uma revisão de literatura. SALUSVITA, Bauru, v. 39, n. 1, p. 277-295, 2020.

SILVEIRA, Rosimeire Aparecida Monteiro; MILANE, Ruth Grossi, VELHO, Ana Paula Machado; MARQUES, Andréa Grano. **Percepção de gestantes sobre o autocuidado e o cuidado materno**. Rev. Rene 2016 nov-dez; 17(6):758-65

TAVARES, Renata Cobertta. **O bebê imaginário: uma breve exploração do conceito. Revista Brasileira de Psicoterapia** 2016; 18(1):68-81

WILHEIM, Joana. **O que é Psicologia pré-natal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

ZORNIG, Silvia Maria Abu-Jamra. (2010). **Tornar-se pai, tornar-se mãe**: o processo de construção da parentalidade. Ver. Tempo Psicanalítico. Rio de Janeiro. V. 42.2. P. 453-470.

CAPÍTULO 10

OS NOVOS ARRANJOS FAMILIARES: A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS E A INSTITUIÇÃO ESCOLA

Data de aceite: 02/08/2021

Amanda Kelly Viana Cezário
Acadêmica da Faculdade Luciano Feijão, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/2805101730264517

Cellyneude de Souza Fernandes
Pedagoga/Zootecnista, Docente da Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/8735496741484554

Geórgia Bezerra Gomes
Psicóloga, Docente da Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6506950746934842

INTRODUÇÃO

O conceito de família transforma-se ao longo da história, contexto político e social em que estão inseridas. Logo, o conceito de família que a muito tempo vinha sendo reconhecido na figura do modelo patriarcal, formado pela mãe, pai e filhos, onde o homem era o provedor e membro "principal" da família ao qual todos deviam respeito e obediência.

Os anos passam, a sociedade muda e começa a entender que a família pode ter outras configurações, consideradas modernas por uns, ousada por outros, mas o fato é que o modelo patriarcal não é mais hegemônico.

Corroborando com o pensamento ora dito Wagner (2011) diz que e a família moderna foi constituída pela mudança do modelo patriarcal, onde o pai perdeu o seu lugar de ser supremo, ainda sendo de grande importância no grupo familiar. Onde a família passou a ter outros valores e ideais, dessa forma, as relações familiares passaram a se basear na comunicação livre e aberta, visando o diálogo e a democracia.

Foram os acontecimentos durante o decorrer da história que fizeram com que esse modelo patriarcal fosse considerado arcaico, assim como os movimentos feministas, em 1960, onde as mulheres passaram a lutar por seus direitos iguais, desvinculação do ato sexual e a reprodução humana, onde o ato sexual passou a ser por prazer e não pela procriação, entre outros (OSÓRIO; DO VALLE, 2011).

Nesse cenário histórico de mudanças sociais a compreensão de família assume um outro lugar, reconhecendo a legitimidade dos novos arranjos familiares, buscando incluir esses sujeitos em uma sociedade ainda considerada preconceituosa, como é o caso da sociedade brasileira, onde arranjos familiares como o "modelo" Monoparental, constituído por produções independentes, através do divórcio ou do abandono por um dos cônjuges, "modelo" Binuclear, onde a guarda da criança é dividida pelos pais, dando continuidade na relação parental mesmo depois do divórcio, e o "modelo" Homoafetivo ou homo parental, constituído a parte da união de pessoas do mesmo gênero esse último ainda tem sido considerado novidade para a sociedade.

Existem outras possibilidades de arranjos familiares, mas deixaremos para um outro momento, pois nesse trabalho o recorte metodológico foi realizado para discutir a homoparentabilidade no contexto escolar. Por se tratar de um tema subjetivo e relativamente novo, faz-se necessário dialogar sobre o processo de aceitação por parte das famílias heterossexuais e pela comunidade escolar, assumindo que a escola é um lugar de construção de conhecimento, mas também de formação de cidadãos.

É o que nos diz Farias (2015) realizando estudo sobre as possibilidade existentes entre as famílias homo parentais e escola, quando a mesma afirma que a sociedade é fortemente marcada pelas normas hegemônicas heterossexistas que ditam o ideal de família, de comportamentos relacionados ao gênero e orientação sexual. E que em alguma medida esse pensamento hegemônico anteriormente citado para a fazer parte do âmbito escolar.

Apesar de estudos como o de Farias ter respaldo, é válido contrapor e argumentar que a sociedade hegemonicamente heterossexual começa a perceber a visibilidade oportunizada às famílias formadas por casais homo parentais e seu(s) filho(s). O que possibilidade a abertura para diálogos nas diversas esperas, políticas e sociais. E a escola como instituição que se relaciona de forma muito próxima da família começa a repensar ou pelo menos deveria, seu olhar para com os novos arranjos familiares e em especial o homo parental, pois esse é afetado por comportamentos preconceituosos sustentados por falta de informações dentre outros motivos.

É de conhecimento público, que as crianças e jovens passam maior parte de seu tempo, no contexto escolar. Logo, a escola acaba se tornando responsável por grande parte do desenvolvimento dessas crianças, assim como é considerada uma das ferramentas mais utilizadas para acessar esses indivíduos, seja através da equipe pedagógica, palestras com educadores, reuniões familiares ou dos próprios alunos (MOTT, et al., 2009).

Sendo assim, a escola é uma das instituições, além da instituição familiar, que contribui diretamente no desenvolvimento do ser humano. Trabalhando diretamente e diariamente com as famílias em busca de formar cidadãos de bem e de caráter íntegro (MOTT, et al., 2009). Logo a discussão sobre a temática torna-se relevante e acredito que merece ser pautada nos diversos contextos da sociedade e principalmente no escolar.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração, é que por se tratar de algo relativamente novo acaba despertando curiosidades nos sujeitos e consequentemente questionamentos começam a ser elaborados, como por exemplo o impacto que a presença do arranjo familiar homo parental pode causar às famílias tradicionais, heterossexuais e seus filhos, bem como o posicionamento dos atores sociais que constituem a instituição escola. Assim, apresenta-se a seguinte questão problema: como está se construindo a relação entre os novos arranjos familiares e a instituição escola? E como objetivo, pretendemos discutir como a instituição escola está ou não construindo sua relação com o

arranjo familiar homo parental.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa em relação a estrutura deste trabalho, o mesmo se tratará de uma revisão de literatura sistemática, que amplia a capacidade de busca, uma vez que consegue se deparar com uma quantidade elevada de resultados possíveis. Deve se constituir como uma pesquisa que analisa, critica e por fim compreende o material analisado. Assim, focaliza num conteúdo bem específico, buscando reconhecer, apurar, aferir e por fim, condensar os resultados significativos (COSTA & ZOLTOWSKI, 2014; GALVÃO & PEREIRA, 2014).

Para a construção deste trabalho foram utilizadas as bases de dados Google Acadêmico e *Scielo (Scientific Electronic Library Online*). As palavras-chave que foram utilizados para esse levantamento dos trabalhos publicados na base de dados Google Acadêmico foram "escola"; "casais homoafetivos"; já na base de dados *Scielo* foi utilizado o termo "homo afetividade". Assim foram destacadas apenas as publicações em Português, em relação ao corte temporal, publicações de 2010 a 2020. Foram examinados artigos que traziam temáticas voltadas a escola e Famílias Homoafetivas, assim como os que faziam referência à Psicologia. Dessa forma os critérios de exclusão dessa análise dos trabalhos, se deram por trabalhos que não estiveram disponíveis na íntegra, trabalhos que não abordaram a temática estudada, trabalhos com data de publicação anterior à 2010 e de línguas estrangeiras, não sendo em Português.

Contudo, após a leitura dos títulos e resumos, foram considerados as pesquisas que abordassem a temática voltada para a psicologia. Logo depois da escolha de trabalhos que se incluíssem nos critérios de inclusão e exclusão, realizou –se um estudo e exposição de dados. A investigação do estudo se deu através dos seguintes tópicos de análise: 1- O conceito de família. 2- A importância da relação família-escola para o desenvolvimento da criança 3- psicologia como promotora de mediação entre família-escola.

Dos 160 trabalhos pesquisados na base Google Acadêmico, considerando os critérios de inclusão e exclusão, foram excluídos 140 artigos, restando então 20 artigos que foram utilizados para a análise. Já na base de dados *Scielo*, foram encontrados 16 artigos, entretanto através dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados apenas 10 artigos para a análise. Sendo assim utilizou-se para análise e levantamento de dados, 30 artigos que retratam a temática abordada ou semelhante a ela.

REFERENCIAL TEÓRICO

A palavra "família" vem da palavra "*famulus*" que em latim significa "servo" ou

“escravo”, dessa forma, sugerindo que a família seria um grupo ou conjunto de pessoas que serviriam a um único indivíduo ou considerado “senhor”. Dessa forma, é visto que o modelo patriarcal vem enraizado na sociedade há muito tempo, tendo em vista que o modelo patriarcal considera o “senhor” como o pai ou marido presente na organização familiar e o qual os seus outros integrantes deveriam obedecer fielmente (OSÓRIO; DO VALLE, 2011).

A família é uma constituição bastante complexa, podendo ser sinônimo de carinho, afeto, solidariedade, mas também de repressão, tensão e desprezo. No decorrer das últimas décadas, a família foi sinônimo também de transformação, não só em sua constituição, mas também em âmbitos sociais, culturais, econômicos, jurídicos, políticos e outros. Assim, modificando a sua organização, formação e funções. Dessa forma se evidencia a necessidade de tratar-se de família no plural e não no singular, tendo em vista que apenas no plural pode se acolher a diversidade de arranjos familiares que esse termo possui (WAGNER, 2011).

Após analisar o contexto familiar no qual a criança está inserida, é possível notar que o ambiente familiar também interfere em seu rendimento escolar, de forma que as crianças que podem contar com a ajuda e apoio dos seus pais para realizar atividades escolares mostraram um maior rendimento escolar e também desenvolvimento pessoal (BAPTISTA; TEODORO, 2012).

Os novos arranjos familiares são inúmeros, entretanto o homoafetivo ainda é o menos aceito, já que é tratado a questão da adoção homoafetiva há muito tempo, porém não faz muito tempo que a adoção por pares homossexuais é realizada com sucesso. Já que não existe nenhum impedimento por lei para a adoção homoafetiva. Mas, existem outros fatores como o estigma e o preconceito, que influenciam na vida dessas pessoas. Segundo Mott (2006) o preconceito ronda não só os homossexuais, mas a adoção feita por estes, o Brasil é indicado como um dos países mais homofóbicos do mundo, é campeão mundial de assassinatos a homossexuais.

Surgindo então a possibilidade de adoção por casais homossexuais, que em alguns estados do Brasil já foi comprovado como possível, assim dando possibilidade para que esses indivíduos construam suas famílias. Diante disso, existe um novo cenário, no qual as instituições escolares precisam se ajustar para receber crianças cujos pais/mães são gays ou lésbicas, trazendo assim inúmeras possibilidades em torno dessa condição, assim como inúmeros questionamentos (CALDERÓN et al., 2016).

Esses questionamentos surgem principalmente dentro do ambiente escolar, já que este recebe uma grande diversidade de alunos com diversos contextos familiares, sociais e culturais diferentes. Com as mais diversas realidades, com alunos completamente distintos uns dos outros, e isso traz consigo uma grande demanda por parte da escola, que traz como uma dificuldade o desenvolvimento do trabalho pedagógico quando o corpo docente

tem que atuar muitas vezes fora da sua condição de formação (SILVA; FERREIRA, 2014).

O profissional da psicologia passou a ser necessário dentro deste contexto, podendo assim fazer a mediação entre todos os processos, também colaborar participando com o levantamento acerca das normas, nas quais os estudantes também estão inclusos, fornecendo sempre um suporte aos gestores e equipe pedagógica. Assim como, das regras que não incluem somente o espaço pedagógico, mas também a relação dos alunos fora do ambiente escolar (FREIRE; AIRES, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O conceito de Família

O ambiente familiar é onde o indivíduo começa a desenvolver a sua própria história, através de ideais acreditados pelos pais e/ou familiares, crenças que passam a ser compartilhadas, vínculos sociais construídos através da família e assim por diante, até que aquele indivíduo se torne um adulto capaz de tomar suas próprias decisões. É incontestável que a família possui seu lugar de importância para a formação do indivíduo, sendo entendida pela sociedade como uma base vital para o processo de concepção da identidade (MACHADO; VESTENA, 2017).

Através do arranjo tradicional familiar, fundamentado no domínio e poder imposto pelo homem, no caso o marido ou pai, conhecido como modelo patriarcal, a muito tempo vem sendo deixado de lado, através do avanço da tecnologia, modificações no procedimento de procriação da espécie, o crescimento da economia e muitas revoluções, como movimentos feministas. Com isso, as mulheres conquistaram seus direitos, e dessa forma, deixando de ser submissas aos pais ou maridos, apesar de ainda serem vítimas de inúmeras formas de preconceitos e violências (CALDERÓN et al., 2016).

Nos séculos passados todos os integrantes da família deviam obediência e respeito ao considerado ser superior, o pai. Dessa forma, surgiu o tão conhecido modelo patriarcal, onde todas as decisões eram feitas pelo pai, e os outros membros da família deveriam concordar e aceitar de bom grado, sem hesitação, qualquer sentimento de amor era descartado, dessa forma a criação dos filhos era designada a outras pessoas (ARIÉS, 2006).

Durante os séculos XVIII e XIX, mudou-se completamente a relação conjugal, onde anteriormente os casamentos eram arranjados e visando interesses e bens, nesses séculos os casamentos passaram a se conceber por afinidade, sem a interferência de suas famílias. Ainda no séc. XIX, ocorreu inúmeros momentos históricos que desenvolveram a autonomia da classe feminina, assim como a primeira revolução sexual, a revolução industrial e casamento por amor, onde essa também poderia escolher com quem se casaria.

Outro fator importante, foi a relação de afetividade entre mãe e filho, que passou a visar sempre o bem-estar do bebê (ARIÉS, 2006).

Somando a isso, foi de suma importância os movimentos homossexuais para contribuírem com a mudança desse modelo familiar para outros, saindo assim do modelo patriarcal e tradicional para diversos outros tipos de arranjos familiares, como por exemplo, o nuclear, o homoafetivo, etc (CALDERÓN et al., 2016).

Não se deve considerar o quão diferente é a composição familiar, podendo ser em aspectos como raça, gênero, opção sexual, classe, dentre outros, a preferência de uma base organizacional sobre outras manifesta-se com facilidade na escola, posto que a ideia que surge é de que as famílias constituídas por arranjos não convencionais são vistas como disfuncionais, desviantes, desorganizadas, ou desestruturadas, pois, fracassaram no processo de formar uma "família ideal" (JÚNIOR, et al., 2015).

Atualmente, as famílias deixaram de ser exclusivamente tradicionais, formados por homem, mulher e sua prole, e agora com a modernidade, também passou a ser formada por casais do mesmo sexo, assim, surgindo uma diversidade dentro desse contexto familiar, onde, alguns contextos parentais geram muito preconceito diante do olhar da sociedade, por mais que estes estejam reivindicando seu lugar ainda continuam sendo vítimas de preconceito. Existe um grande conflito em aceitar que esses novos modelos familiares estão se reformulando, muitas vezes isso acaba sendo visto como o "fim da família tradicional" e por isso não é aceito dentro da sociedade.

Essa população vem conquistando seu espaço e aceitação social perante a lei, que já reconhece a união estável, pela própria Constituição Federal de 1988, afim de proteger a família. A emergência de se considerarem os novos perfis sociofamiliares como famílias propriamente ditas é imensurável, já que com o passar do tempo a sociedade vai se reformulando e atualizando, com as famílias não seria diferente, inúmeros arranjos veem surgindo e existe a necessidade de aceitação por parte destas. Com essa evolução nos arranjos familiares, muitos contextos precisam ser adaptados, assim como os espaços, lugares, ambientes, tanto públicos como privatizados em que essas pessoas residem ou frequentam (CALDERÓN et al., 2016).

Como afirma Lima (2018) sobre o casamento homoafetivo:

> No ano de 2012, o Superior Tribunal de Justiça (STJ), no julgamento do REsp 1.183.378, evocou os princípios constitucionais e decidiu pela legalidade e constitucionalidade do casamento direto de casais homossexuais e não apenas por conversão da união estável.

Compreende-se então que a lei concedeu as tão variadas e nada convencionais organizações o título de família e dessa forma passou a ser considerado cada vez mais a afetividade e não somente os laços sanguíneos compartilhados, e não só isso, mas

também as formas legais de união, as formas de moradia, e outros fatores passaram a ser considerados (JÚNIOR, et al., 2015).

A importância da relação família-escola para o desenvolvimento da criança:

A escola é o ambiente onde as crianças iniciam seus primeiros contatos sociais, além dos que a própria família fornece. Dessa forma, suas primeiras amizades, conhecimento sobre outras culturas e de diversos status sociais. Nesse ambiente está concentrada toda uma população, com a sua diversificação, ideais e ideias, incluindo as famílias das outras crianças (MACHADO; VESTENA, 2017).

Uma das principais desventuras enfrentadas por esses novos arranjos escolares, parte de dentro da instituição escolar, já que existe uma carência de discussões sobre o assunto dentro desse ambiente. Esse ambiente acaba por priorizar um modelo único de família: o tradicional/heteronormativo, deixando de lado suas políticas de participação e integração da família (JÚNIOR, et al., 2015).

Dessa maneira, é necessário a escola estar preparada para receber esses estudantes e também suas famílias, por mais que sejam diferentes da que estão habitualmente acostumadas. A escola precisa acolher as novas configurações familiares, já que esses modelos vêm se atualizando com o passar do tempo e conquistando seu espaço, dentro do ambiente escolar não seria diferente (MACHADO; VESTENA, 2017).

Farias (2015) chama a tenção para o fato que a boa relação entre escola e família é fundamental para o bom desenvolvimento e adaptação social da criança ou do adolescente. Ademais, o reconhecimento e respeito da escola em relação à família de uma criança ou adolescente influencia diretamente no bem-estar psicológico deste aluno e também no comportamento de seus pares. No entanto, a escola parece, na maior parte das vezes, garantir a disseminação dos valores hegemônicos heterossexistas.

As adversidades descobertas a respeito da presença de discussões acerca do tema dentro do contexto escolar, suscitam um afastamento da vida em suas contestações, reforçando o terror das personalidades oprimidas de sofrer exclusão por parte da sociedade. Dessa forma, se supõe que o investimento em pesquisas, podem contribuir de forma a sanar em partes esse problema, certificando que essa população seja respeitada em qualquer aspecto e contexto, seja dentro ou fora do contexto escolar (OLIVEIRA, 2019).

A Lei Brasileira definiu a escola como uma localidade priorizada para que se fosse implantadas as políticas públicas e assim, passando a ser também responsabilizadas pela formação do ser social, juntamente com a família daqueles indivíduos que a frequentassem. A escola passou a ser enxergada como uma colaboradora direta no desenvolvimento desses indivíduos, contribuindo com a sua cultura, o seu social e dentro da sua família (JÚNIOR, et al., 2015).

Cabe a escola como princípio básico, identificar os procedimentos que atravessam

ambas as instituições e suas particularidades, expressando no percurso dessa relação o que proporciona a formação de técnicas para integração da família em suas pluriderteminações. Para que a equipe pedagógica consiga executar uma boa comunicação com as famílias, é necessário que esta primeiramente compreenda que as famílias com organizações não convencionais existem e estão presentes dentro do próprio ambiente escolar, aceitá-las é parte essencial nesse processo. Posteriormente, seria possível implantar novas estratégias adequadas de participação conjunta, bem como oferecer informações específicas respeitando as especificidades de cada família (JÚNIOR, et al., 2015).

A educação brasileira pode ser descrita como um sistema dual e não como um sistema único, já que existem dois tipos de escolas, particulares/privadas ou públicas. As escolas particulares são caracterizadas como portadoras de qualidade e melhor ensino, já as públicas acabam se destacando como inferiores por seu ensino (SOUZA, 2018).

No Brasil, o sistema educacional passou a ser responsável pela educação infantil de acordo com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assim ultrapassou o entrave que existia sob a escolarização universal no ensino fundamental. Atingindo, no final do século XX, a obrigatoriedade de um ensino fundamental parcialmente generalizado no que tange o acesso, assim também se estendendo ao ensino médio (OLIVEIRA, 2019).

A educação básica ainda tem muitos desdobramentos e desafios excepcionais a serem refletidos e enfrentados, refletindo-se de modo direto sobre o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que o ensino da escola básica se tornou universalizado, levando o acesso a crianças que anteriormente não tinham ou muitas vezes chegavam até a abandonar os estudos, sendo um dos maiores desafios enfrentados pelos professores, ou seja, a ida para a escola, já que essas crianças não estavam habituadas com a instituição. Outros desafios que também podem ser citados, são crianças com lacunas na aprendizagem, dificuldades para acompanhar o ritmo de ensino, falta de interesse e problemas de comportamento (PATARO, 2019).

É comum que surjam inúmeras dificuldades para as instituições escolares, já que existem vários contextos envolvendo o desenvolvimento daquela criança, tanto de escolas públicas como de particulares. Esse desenvolvimento depende não só delas, mas também do vínculo com a família, ambas as instituições sociais precisam fornecer um ambiente equilibrado e sadio (CALDERÓN et al., 2016).

Alguns estudiosos acreditavam que a família é o principal reforçador para o êxito escolar das crianças, colaborando com o processo de desenvolvimento das crianças, os pais possuem o papel de prepará-los para ir à escola, ensinar-lhes as atividades, acompanhar o rendimento escolar, mostrar interesse pelo processo de aprendizagem da criança, dentre outros (BAPTISTA; TEODORO, 2012).

Faz se necessário que haja sempre uma boa comunicação entre a família e a

escola, para que assim haja transformações que possam trazer evoluções em vários níveis considerados, como afetivo, social, cognitivo e na personalidade de todos os indivíduos envolvidos, uma vez que, a educação oferecida pela escola e pela família se dividem em esferas fundamentais (JÚNIOR, et al., 2015).

Desse modo, a família deve incentivar a independência e a autonomia da criança, autorizando ela a solucionar impasses sozinha, oferecendo apoio e assistência de que precisa, organizando a vida da criança para que se organize em horários, ou seja, determinando uma rotina regrada. A família ainda pode colaborar dando a criança uma base segura de equilíbrio emocional, quanto a flexibilidade de brinquedos e orientação durante a realização dos exercícios escolares de seus filhos (BAPTISTA; TEODORO, 2012).

Refletindo sobre as políticas públicas educacionais que são voltadas para a cooperação e relação família-escola, também acabam por trazer alguns questionamentos em volta disso, ao propor que haja corresponsabilidades para ambas as instituições e o que se tem visto é o contrário a essas estratégias (JÚNIOR, et al., 2015).

Nesse sentido, o objetivo da escola deve se voltar não só para os processos de ensino e aprendizagem, mas também, em outros aspectos da formação educacional, assim como a ética e crítica dos (as) alunos, seus desenvolvimentos emocionais e outros aspectos de suas vidas cotidianas, em busca de equilíbrio entre a sua rotina na escola e em casa, já que ambas tendem a se complementar. Entende-se que há nesse sentido, uma inovação por parte do novo modelo escolar, que abrange uma série de mudanças que estão relacionadas a sociedade e a escola (PATARO, 2019).

A comunidade escolar como um todo, necessita identificar que na contemporaneidade os indivíduos se recriam, e assim constroem livremente suas próprias e novas experiências emocionais e afetivas. Deve-se refletir que os avanços técnicos da medicina autorizam os indivíduos a decidir como, quando e com quem querem conceber seus filhos. Esses avanços também refletem em transformações na sociedade e afetam diretamente a família que passa a se organizar de várias maneiras diferentes (JÚNIOR, et al., 2015).

Um dos pontos que vêm limitando essa inclusão, é justamente o fato da escola sustentar o conceito família “tradicional”, não aceitando suas novas formas de organização. Se resulta por adotar um único modelo de família, em que a maioria das famílias não se adequa (JÚNIOR, et al., 2015).

Diante das novas demandas sociais e educacionais que vinham surgindo, também foi surgindo um sentimento nos próprios professores de desamparo, onde eles se tornaram encarregados a achar uma solução para o que estava acontecendo, estavam encarregados de achar um equilíbrio para aquela situação. Foi importante reconsiderar os objetivos da escola, procurando uma instrução que contemple a todos (as), tanto alunos, como equipe pedagógica (PATARO, 2019).

O conceito de inovação, seguramente, abrange as recentes mudanças resultantes do procedimento de democratização das escolas e que proporcionaram a ingressão e a continuidade desses grupos sociais até então marginalizados, assim, todo esse contexto de uma “nova escola” foi se transformando, mudando assim toda a sua estrutura e mentalidade, ou seja, passou a se acreditar que a escola é um direito e não um “privilégio”, modificando os objetivos da escola e a crença do que é ser incumbido pelo ensino de todos (as) (PATARO, 2019).

As discussões no espaço escolar sobre gênero e sexualidade podem preparar tanto as crianças quanto adolescentes para uma nova realidade. As vantagens seriam relevantes e necessárias, com o propósito de contribuir para uma sociedade menos violenta e com menos atrocidades contra a população LGBTQIA +, sem contar nos ocorridos e opressão de personalidades que acabam sendo silenciadas e não retratadas no currículo escolar (OLIVEIRA, 2019).

Ao evitar a temática dentro do ambiente escolar implicará em colaborar para que esse tema não obtenha o devido valor que merece, não se investindo em Dissertações e Pesquisas que envolvam o assunto, assim acabando por não sair da segregação de um mundo contemporâneo que precisa de novos informes a respeito dos contrastes que retratam às diversidades específicas de cada indivíduo (OLIVEIRA, 2019).

Dessa forma, salienta-se que a educação sexual é essencial e não se pode deixá-la à mercê do processo de desenvolvimento da personalidade ou deve ser oprimida do processo educacional, posto que a educação sexual é essencial para os jovens, assim instruindo estes para que tenham cidadania, formem valores, saibam dos direitos humanos e aprendam sobre tolerância na diversidade (FILHO, 2019).

A escola tendo como importante papel trabalhar essa temática de forma preventiva juntamente com a atuação da Psicologia dentro desse ambiente, possibilitam assim inúmeras intervenções que visem prioritariamente a evolução daqueles indivíduos, pois, trabalhar o contexto escolar em junção com as emoções pode contribuir para que a criança se torne apta a compreensão de seus próprios comportamentos e sentimentos, dirigindo estes de forma empática. (TESSARO; LAMPERT, 2019).

A psicologia como promotora de mediação entre família-escola

Uma das maiores dificuldades que está relacionada a escola, é a inclusão, no que diz respeito a evolução de uma pedagogia centrada na própria criança e que seja apta a educar com êxito todos os alunos, incluindo os que venham a ter dificuldades ou até mesmo transtornos de aprendizagem. Assim, a exclusão social e escolar é entendida como violação de direitos e democrática (da mesma forma como qualquer outra violação dos direitos humanos, exemplificando, o sistema prisional e o manicomial) (ANTUNES, 2017).

Este cenário acabou por integrar os psicólogos nas equipes multiprofissionais

das instituições de educação, onde atuam dentro do contexto escolar e educacional, se utilizando de uma concepção paradigmática, sistêmica e circular. A evolução não ocorre de modo simples, e não se pode considerar a “normatização” dos modos de aprendizagem em questões maturacionais ou biológicas (ANTUNES, 2017).

É trabalho do psicólogo, desenvolver ambientes em que hajam discussões e compreensões que abordem determinados temas, também se utilizando de técnicas para realizar uma comunicação aberta, criação de vínculo, a criação de um local em que haja confiança e respeito entre todos apesar das diversidades, assim contribuir com a diminuição de conflitos dentro do ambiente escolar ao mediar esses conflitos de forma a entender a situação como um todo (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2008).

Conclui-se que se faz necessário que haja atendimento especializado dos profissionais da psicologia aos alunos e também a equipe pedagógica, seja através de dinâmicas, de palestras, ou de encontros individuais, de forma a acompanhar o desenvolvimento e trajetória daqueles indivíduos dentro daquele ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo fica evidente quanto ao ambiente escolar precisa se reformular aos novos contextos que vem surgindo, principalmente ao que se refere aos seus alunos e familiares, assim, se modernizando para se adequar a esse contexto, buscando contribuir de forma significativa e inclusiva. Também visando estabelecer uma forma de diálogo aberto entre a escola e família, preocupando-se em comunicar o necessário e perpassar aos alunos uma educação de qualidade, visando também os aspectos sociais e emocionais.

Sugere-se refletir sobre ações de datas comemorativas que acabam sendo excludentes dentro da escola para famílias não normativas, assim propondo novas atividades e dinâmicas que considerem a inclusão da diversidade, partindo do princípio de que as pessoas são diversas, tanto alunos, quanto suas famílias, sendo proposto que todo o contexto escolar, precisa de uma atualização, inovação e um novo posicionamento quanto as atividades e as datas comemorativas que não respeitam as crianças/adolescentes e suas famílias.

Além disso, se faz necessário que a escola tenha uma equipe multidisciplinar a disposição dos alunos e familiares, para que se trate as demandas apresentadas, cada profissional lidando com a sua especialidade, aderindo mais valor aos profissionais de educação e contribuindo ainda mais para o desenvolvimento de todo o contexto que a comunidade escolar abrange. A educação e instituições escolares ainda podem e muito melhorar, mas que ao passar dos anos já tem mostrado grande evolução, seja por parte da sua estrutura ou por parte de suas equipes pedagógicas, que vem se capacitando para receber a grande diversidade de alunos, entretanto, ainda não se está completamente apta

a receber esses novos contextos., somando-se à necessidade de mais estudos abrangentes sobre a temática que possam contribuir para o desenvolvimento social e escolar.

Como mensagem final, fica aqui destacado a escassez de informações sobre a relação família homo parental e escola e que esse fato abre precedestes para novos estudos sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAPTISTA, M.; TEODORO, M.; **Psicologia de família**: teoria, avaliação e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Paulus, 2012.

CALDERÓN, A. I. et al. Novos Desafios e Demandas à Comunidade Escolar: A Escola e a Educação de Crianças Adotadas por Famílias Gays, 2016.

FARIAS, M. O. Famílias homo parentais e escola: reflexões e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, 2015.

FERRARI, A.; OLIVEIRA, D.; A excêntrica família homossexual: discursos e saberes que constituem sujeitos homossexuais e suas famílias no contexto escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 212, 2019.

FILHO, V. Paradigmas norteadores da história da educação sexual no Brasil: nas pegadas do higienismo, do conservadorismo religioso e da defesa dos direitos humanos. **Revista Unitas**, v. 7, n. 2, 2019.

FILHO, V.; JUNIOR, C. **Dois pais, sim!** 2. ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2015.

FONTANA, L.; GOMES, M.; SILVA, S. (In)visibilidade da comunidade LGBTQIA+ na assistência social: proteção social a quem necessitar? **ODEERE**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, v. 5, n. 10, 2020.

JÚNIOR, I.; LIBÓRIO, R.; MAIO, E. Famílias não Convencionais na Escola: A (In)eficiência das Estratégias de (Des)integração. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 63, p. 270-279, 2015.

LIMA, E. Entidades familiares: uma análise da evolução do conceito de família no Brasil na doutrina e na jurisprudência. **Revista Jus Navigandi**, ano 23, n. 5383, 2018.

MACHADO, D.; VESTENA, R.; Diferentes Configurações Familiares na Escola: Uma reflexão para seu acolhimento. **Itinerarius Reflectionis,** v. 13, n.2, 2017.

MACIEL, W.; PEREIRA, P. A Primeira Adoção Homoafetiva no Brasil: Um Estudo de Caso. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 9, n. 2, 2018.

MOTT, L. Homo afetividade e direitos humanos. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n. 2, p. 509-521, 2006.

MOTT, M.; CALDERÓN; A.; ALVES, A. & LIMA, A. "A Escola e os Novos Arranjos Familiares". **Saúde Coletiva, Barueri**, v. 6, n. 28, 2009.

OLIVEIRA, M. Gênero, Família e Literatura Infantil: Homo afetividade em “O Menino Que Brincava De Ser”, de Georgina da Costa Martins, **Rebeh**, v. 02, n. 04, 2019.

OSÓRIO, L. & DO VALLE, M. (Orgs). **Manual de Terapia Familiar** – Vol. II. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PATARO, R. História da educação, revoluções educacionais e objetivos da escola na contemporaneidade. **Cadernos de História**, v. 21, n. 33, p. 27-53, 2019.

RICCI, C. **Adoção homoafetiva**: inexistência de impedimentos legais. 2014.

SILVA, G. **Datas Comemorativas nas Escolas Públicas de Educação Infantil do Município de Itapema/SC,** 2016.

SILVA, L.; FERREIRA, T. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, v.5, n.2, 2014.

SOUZA, E. História da Educação no Brasil: O Elitismo e a Exclusão no Ensino. **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 23, 2018.

TESSARO, F.; LAMPERT, C.; Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

CAPÍTULO 11

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA A DISTÂNCIA

Data de aceite: 02/08/2021

Juliana Magalhães Linhares
UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/1341793282507886.

Luciane Azevedo Chaves
UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/5466741374447288

Michelle Ferreira Maia
UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4057711169850301

1 | INTRODUÇÃO

O ensino superior a distância tem se tornado uma realidade cada vez mais palpável no Brasil, não só pelas facilidades de acesso, mas também pelo amadurecimento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela população no cotidiano. Desta forma cresce o número de cursos de graduação e pós-graduação ofertados anualmente em todo território nacional, através dos polos de apoio presencial. Segundo dados do Ministério da Educação "Do total de 11.008 polos contabilizados pelo Censo EAD.BR 2017, 3.137 foram criados em 2017 e somente 137 foram fechados" (Censo EAD.BR, 2018, P. 55).

O curso de licenciatura em História é ofertado atualmente no Brasil nas modalidades presencial e a distância. Gestores e docentes têm se deparado com didáticas próprias para cada modalidade de ensino seguindo além daquilo que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), legislação para a formação docente outros documentos próprios da educação a distância, como os referencias de qualidade para EAD. Gerenciar um curso de graduação envolve planejamento, desenvolvimento e implementação de ações pedagógicas, no caso da educação a distancia o gestor possui ainda outros desafios como produção de material didático, integração com setores de tecnologias e equipes multidisciplinares que envolvem professores, tutores e equipe técnica.

A elaboração da proposta pedagógica do curso requer da coordenação uma relação dialética entre a didática do ensino a distância e os debates acerca do ensino de História. A historiografia sobre a formação docente do historiador é atualmente uma das mais consolidadas na área acadêmica, pesquisadores de diversos níveis de ensino (Graduação e Pós-graduação) dedicam-se a pesquisar métodos e técnicas para ensinar história desde o ensino básico até o superior. Este artigo tem como objetivo discutir a produção do material didático para o ensino de história na modalidade a distância, considerando aspectos teóricos, pedagógicos e conceitos que envolvem o ensino de história, bem como os aspectos técnicos para

uma produção de qualidade eficaz.

Para isso destacamos a fala de Vygotsky ao afirmar que “entendo material didático como sendo um artefato de mediação e vejo o processo de elaborar material didático como uma atividade de criação de sentidos e significados que tem como principal artefato cultural a linguagem” (VYGOTSKY, 2000). Entendemos por mediação pedagógica “a ação educacional enquanto movimento caracterizado pelas interações entre professores, tutores e estudantes sob os signos da cooperação e da autonomia” (MALLMANN; CATAPAN. Pg. 64). É através da mediação pedagógica que todos os professores, tutores e estudante formalizam o processo de ensino e aprendizagem no ensino a distância. Contudo, é necessário ainda considerar a definição de materiais para o ensino de História, a historiadora Circe Bittencourt afirma que:

> Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre ensino e aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação tem sido utilizado com frequência nas aulas de história (BITTENCOURT, p. 295)

Apesar da autora ter se referido ao ensino de história presencial a citação acima reflete também a importância do material didático para o ensino a distância. Mediado por tecnologias este material precisa dar ao estudante ferramentas essenciais para uma educação de qualidade mediada por professores e tutores. Importante ressaltar ainda na citação que ao nos referir a material didático estamos falando do livro didático e tudo que é fornecido junto a ele para o estudante como suporte de ensino. Para garantir a qualidade da oferta do ensino a distância o Ministério da Educação publicou em 2017 um documento norteador, ao citar o material didático ele afirma que “Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático, deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.” (BRASIL, 2017).

Desta forma é nítida a preocupação com o conteúdo do material didático, pois o ensino a distância não se resume a virtualização das ferramentas do ensino presencial, pelo contrário ele possui didática própria e ferramentas com objetivo de mediar o processo de ensino e aprendizagem, daí a importância dos cuidados com o material utilizado. Por se tratar da escrita de um texto didático vale destacar ainda alguns aspectos que autores e revisores devem ficar atentos, que esta produção não se restrinja a descrever fatos e datas ocorridos no passado, manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos, visões deformadoras ou incompletas eurocêntricas e inferiorização ou invisibilidade de determinadas classes. Um dos objetivos do ensino de História é formar cidadãos críticos, conscientes do contexto sociocultural que estão inseridos, isso ocorre através do uso do texto escrito, mas também de outros recursos como vídeos, documentos, imagens,

literatura, jornais e uma série de outras fontes que fazem parte do *métier* do historiador.

Para alcançar estes objetivos os Referenciais de qualidade para educação a distância apontam a preocupação com a "garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados", e a necessidade de interação entre todos os sujeitos envolvidos no ensino a distância, para que isso ocorra o material didático deve:

> - com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;
> - ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
> - prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia;
> - detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de autoavaliação;
> - dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;
> - Indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem. (BRASIL, 2017).

Além dos aspectos pedagógicos os Referenciais de qualidade também nos dão um direcionamento sobre o assunto técnico ao afirmar que deve haver uma equipe responsável pela produção do material composta por vários profissionais, responsáveis pela produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-ROM, páginas *WEB*, objetos de aprendizagem e outros. A mediação tecnológica que é muitas vezes apontada como fator de aproximação entre os envolvidos na educação a distância, mas deve ser utilizada de forma prática e objetiva, assim como a linguagem. Podemos observar ainda que a equipe multidisciplinar composta por professores e demais membros do corpo técnico (*web designers*, revisores, equipe de vídeo) possuem papel de suma importância neste processo. Essa discussão sobre a produção do material didático antecede o início da sua produção, existe para cada área uma série de princípios que devem ser considerados ao construir um material específico para um curso ofertado na modalidade a distância. Iremos discutir um pouco sobre quais são estes princípios e em seguida quais são os passos da produção.

2 | PRINCÍPIOS BÁSICOS NA PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA A DISTÂNCIA

A construção do material didático para o ensino a distância deve ser pensada levando em consideração o ensino e a aprendizagem dos alunos, despertando motivação, bem como sua autonomia e a construção do conhecimento, pois é necessário que esses conteúdos possibilitem aos estudantes o seu desenvolvimento crítico. Diante disso, é indispensável à produção de um material didático levando em consideração sua qualidade e uma linguagem clara e objetiva, onde abordem questões que promovam a reflexão, mas sem tornar o conteúdo denso.

Na construção de um material didático para a modalidade de ensino a distância é fundamental pontuarmos que precisa estar alinhado com o currículo e com a proposta pedagógica do curso (ARETIO, 1994). E ainda salientamos que essas questões devem estar claras para o professor responsável pela produção do conteúdo da disciplina, para que os resultados possam ser de um conteúdo de linguagem compreensiva.

Tomando como princípios básicos para a construção de um material didático em qualquer área do conhecimento, podemos afirmar a importância de serem pensados: a) a estrutura do curso, b) o emprego de uma linguagem dialogada, c) o conteúdo em conformidade com os objetivos de aprendizagem, c) a presença de leiaute, d) o uso de ilustrações, e) a equipe multidisciplinar, f) os conhecimentos, necessidades e interesses dos alunos, g) fornecer feedback e favorecer a retenção do conteúdo e h) especificidades na produção de materiais didáticos impressos.

Não discutiremos todos os princípios básicos, mas é fundamental destacarmos alguns como o emprego de uma linguagem dialogada, onde se prioriza um estilo coloquial e simples e apresentando reflexões que proporcionem debates e indagações críticas. Bittencourt e Orofino (2006). No que diz respeito ao conteúdo e os objetivos de linguagem, estes precisam estar alinhados com a proposta do curso pensado no nível de aprofundamento sobre os conteúdos a serem abordados e quais assuntos serão pertinentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, levando em consideração o que de fato precisam aprender e para qual finalidade estarão sendo avaliados.

Dentre os princípios básicos destacamos o leiaute, este deve ser bem elaborado, pensando no público a quem atende. Para isso, precisa apresentar uma estrutura equilibrada de cores em sua composição, bem como deve ser atrativo. As ilustrações também compõe esse conjunto de critérios a serem pensados na construção de um material didático.

Outro princípio básico é a utilização de feedback, pois este auxilia na retenção do conteúdo. O retorno apresentado pelo professor ao estudante se fundamenta no objetivo de proporcionar uma comunicação, bem como de contribuir para o crescimento do acadêmico durante sua formação profissional. Em algumas situações o retorno apresentado pode

contemplar um texto de caráter positivo o que se configuraria num *feedback positivo,* ou um texto de caráter negativo, sendo assim, um *feedback negativo* (PADILHA, 2019).

O ensino de História na modalidade a distância teve sua expansão através da Resolução nº. 35, de 21 de julho de 2008 que objetivou a criação de projetos para cursos de licenciatura à distância através do programa Pró-Licenciatura do Ministério da Educação (FABRÍCIO; SANTOS; SANTO; MOREIRA, 2018, p. 311). Isso possibilitou a expansão de diversos cursos, entre eles os de licenciatura em História na modalidade EAD. E como ensinar História e fazer entender sobre os acontecimentos do passado e sua relação com o tempo presente através de conteúdos adaptados para o ensino a distância?

Nos conteúdos abordados, sejam no ensino presencial ou a distância precisamos estimular em nossos alunos o interesse pelo conhecimento. No caso da História, precisamos estimulá-los a pensar historicamente, desenvolvendo seu pensamento crítico sobre o contexto histórico no qual está inserido. Sendo assim, pensar historicamente

> [...] é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de uma ação tem um ou mais sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem. Por exemplo, estatísticas sobre reprovação de alunos, discursos de políticos e de mulheres e homens públicos, afirmações do senso comum, publicidade, documentos oficiais, todos se ligam a um contexto, que inclui sujeitos, interesses e visões de mundo das quais pode se estar consciente ou não. (CERRI, 2011, p.59).

Embora a linguagem coloquial seja um princípio básico para a produção dos conteúdos didáticos, isso não significa produzir um conteúdo que se restrinja a descrever acontecimentos históricos sem refleti-los. O sentido de se pensar determinadas narrativas históricas deve estar relacionado a estimular os alunos/as no desenvolvimento do pensamento crítico sobre os acontecimentos do passado, bem como do presente e para isso é importante pensar sobre consciência histórica.

A consciência histórica está relacionada aos processos de nossas vidas no tempo. O espaço que a consciência histórica ocupa está vinculado às relações humanas, e podemos entendê-la como uma identidade coletiva e pessoal onde nos possibilita agir no mundo no qual estamos inseridos e assim, "[...] tudo que permite que digamos *nós* e *eles* compõe a identidade coletiva e social [...]". (CERRI, 2011, p.41).

Os materiais didáticos produzidos para o ensino de História nos cursos de licenciatura não devem ser pensados para "[...] apenas situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos [...]". (SELBACH, 2010, p.37). É importante que os alunos compreendam que as histórias individuais integram as histórias coletivas. Ensinar história

é necessário para que os alunos possam questionar as situações cotidianas do dia a dia, buscando soluções, bem como possam valorizar os patrimônios socioculturais, respeitar o direito as diferenças, tendo consciência da luta pela desigualdade social e o respeito a democracia. (SELBACH, 2010, p.38).

No ensino presencial a História pode ser refletida a partir do cotidiano dos alunos, desse modo, pensar o ensino de História na modalidade a distância é desafiador, pois requer a construção de conteúdos didáticos que promovam essa reflexão dos discentes, mas sem a presença física do professor. Por esse motivo, é necessário um cuidado na elaboração do material didático, pois é o instrumento de diálogo entre professor e aluno onde deve estar bem articulado com o projeto pedagógico e proposta curricular o curso. Sendo assim:

> é o instrumento para o diálogo permanente entre alunos, professores e o conhecimento. Então, fica evidente que o material didático precisa estar bem situado nos projetos pedagógicos de EAD, assim como deve manter uma coerência interna com os pressupostos pedagógicos e respectivas plataformas curriculares. De acordo com as finalidades no processo pedagógico, pode ser utilizado como apoio às aulas presenciais ou pode ser usado diretamente no ambiente virtual de aprendizagem. (OLIVEIRA; DANTAS; XAVIER, 2004).

Diferentemente do ensino presencial a educação a distância requer uma maior utilização de recursos tecnológicos, justamente pelo fato da ausência da interação física em sala de aula. Como instrumento de diálogo o material didático precisa estar com discussões alinhadas, onde priorize os interesses e as expectativas dos alunos com mensagens motivadoras, equilibrando o conhecimento do cotidiano e o conhecimento científico.

Com as inovações tecnológicas cada vez mais aprimoradas, o ensino a distância tem proporcionado o acesso à educação a milhares de pessoas de diversos lugares do mundo. Em tempo real é possível se conectar em eventos sejam nacionais ou internacionais, participar de *web conferências* e *chats* que possibilitam ao estudante socializar informações. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) proporciona aos discentes a comunicação instantânea com professores e tutores. “Desde a flexibilidade de aprendizagem até a possibilidade de um ensino mais personalizado respeitando o ritmo e valorizando a autonomia de cada indivíduo”. (FABRÍCIO et. al., 2018, p.309).

O ensino a distância possibilita o acesso ao conhecimento para aqueles que não têm a oportunidade de estarem num ensino superior devido a diversas situações, por exemplo, residirem em áreas distantes das zonas urbanas. Existem também aqueles que não possuem tempo disponível para cursar um ensino presencial, e com o ensino a distância o estudante possui a autonomia para organizar seu tempo de estudo devido à flexibilização, principalmente com relação ao tempo.

Retomando as reflexões sobre a produção dos materiais didáticos em História,

Simone Selbach (2010) coloca que o *conteúdo* é o meio pelo qual o aluno desenvolve sua capacidade permitindo que exercite sua competência, e assim, colocando em prática tudo que aprendeu. Quando pensamos na produção dos materiais didáticos para o ensino a distância pretendemos estimular os alunos a desenvolver competências, no caso de uma licenciatura em História, que lhes permitam entender os acontecimentos históricos utilizando diversas habilidades como, por exemplo, posicionar-se criticamente diante de situações ou analisar sobre fatos históricos, identificar semelhanças e particularidades de uma determinada civilização, reconhecer a cultura de um povo a partir de seus costumes e suas contribuições.

É de suma importância para a construção de um material didático ser levado em consideração estratégias metodológicas interativas, possibilitando ao aluno a motivação pela busca do conhecimento e estimulando-o a resolver as atividades propostas, bem como a capacidade de desenvolver as competências esperadas.

3 I DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O desenvolvimento do material didático para o ensino de História perpassa por uma árdua e prévia preparação. Deste modo, abordaremos o passo a passo desta produção, indicando os aspectos teóricos e metodológicos relacionados na escrita do material. Pensar a fabricação do material de ensino enquanto agente do saber é vislumbrar que o objetivo do ensino e aprendizagem já nasce na idealização do programa de estudos dos alunos. De fato,

> Os cursos EaD devem observar vários aspectos, desde a seleção de temas e conteúdos, até a adequação dos mesmos na plataforma virtual. O planejamento, rigoroso e detalhado, deve ocupar o lugar central. O material didático, juntamente com a concepção do canal midiático, deve atender aos objetivos, conteúdos, justificativas, contexto e perfil do público-alvo. (ROSALIN, SANTOS CRUZ, MATOS, 2017, 820)

Neste processo, é necessário salientar que a produção do material didático de História tem como intuito a plena e específica formação do aluno (a) professor(a) em História. Assim, é de fundamental importância que o conteúdo atenda a matriz curricular do Curso de Licenciatura em História ofertado pela referida instituição de ensino. Deste modo, o material didático e o conhecimento que é apresentado visa preparar o aluno (a) para atuar na sala de aula, enquanto pesquisador e docente. A poder atuar em espaços profissionais que exijam a formação em História, a exemplo, curadorias de museus, secretárias de cultura dentre outros espaços.

Dividimos este debate sobre três pontos em específico. O primeiro, a necessidade de oferecer ao público, ou seja, ao aluno um ambiente virtual adequado para a compreensão

do que será estudado; segundo, analisamos o papel da linguagem do conteúdo do material didático, que compreendemos que deva ser de fácil entendimento, e adequado para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. E por último, elencamos o protagonismo deste ensino, o papel do aluno, que é o maior responsável pela construção do seu conhecimento.

4 | O AMBIENTE VIRTUAL

É sabido que o ambiente virtual é o veículo que aproxima o emissário (instituição) e o destinatário (aluno) do ensino a distância. O espaço oferece a possibilidade dos alunos acessarem por diversos meios tecnológicos: tabletes, celular ou computador. O que facilita e oportuna pelas condições do aluno. Aumentando o alcance do seu público.

A plataforma de ensino oferta ao aluno o programa de estudos para a sua navegação. É direcionado de que forma acontece a interação com a coordenação, os professores, tutores, colegas de turma: via mensagens veiculadas, fóruns temáticos existentes no ambiente virtual.

Os acessos às disciplinas vão apresentar para o aluno o conteúdo que será objeto de estudo naquela disciplina e semestre. Conteúdo que passou incialmente por uma triagem, planejamento, e formação por parte do professor responsável por produzir este material.

Na apresentação do conteúdo, no ambiente virtual será ofertado ao aluno as aulas gravadas tematizadas conforme a ementa da disciplina e a matriz curricular. Ao ser de conhecimento do aluno o programa de estudos, ele tem a possibilidade de acompanhar o projeto de ensino, a direção do início ao fim do conteúdo.

Neste contexto, ao cursar o segundo semestre do Curso de História na modalidade a distância o aluno entrará em contato com disciplinas especificas a sua formação, exemplo disso, é a disciplina História do Brasil I.

Se a exemplo, estamos estudando a independência do Brasil, no ambiente virtual, será ofertado todo o material correspondente sobre esta temática: a aula gravada abordará as discussões mais atuais dos historiadores em torno do que foi e significou a independência, uma análise crítica associada ao debate da construção das diversas interpretações que cercam o grito do Ipiranga de D. Pedro I. Ainda, o material didático é responsável por apresentar estes debates historiográficos com análises de textos.

Não podemos deixar de mencionar que para cada disciplina, é proposto fóruns e atividades, avaliações que serão disponibilizados para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

O momento de interação com os tutores e professores via *chat*, fórum e atividades é significativo nesta construção do saber, instante em que o aluno pode expor as suas

dúvidas sobre o conteúdo, atividade ou realizar uma análise acerca do que foi abordado.

O grande passo é compreender qual habilidade é trabalhada nos alunos. Acreditamos que neste instante de interação e acesso ao ambiente virtual, o aluno desenvolve: o interesse pela leitura, a curiosidade pela pesquisa, e busca pelas informações. O que nos leva a compreender que tudo que envolve o processo de ensino e aprendizagem do EAD têm um objetivo.

Podemos assegurar ainda, que, o ambiente virtual ao ser direcionado ao aluno do EAD pretende se adequar a realidade deste, a tornar acessível o conhecimento, a sua navegação prática, clara e simples. O ambiente virtual se configura como o transporte que conduz o aluno no caminho do saber, e a formação da construção do conhecimento.

5 | A LINGUAGEM DO CONTEÚDO DO MATERIAL DIDÁTICO

A primeira pergunta a se fazer diante a produção do material, qual a linguagem mais adequada para o material didático a ser utilizado no ensino a distância?

Diante de uma questão tão complexa, nos é posto a perspectiva de refletir sobre a cientificidade da escrita acadêmica, e a necessidade de uma linguagem que facilite o processo de aprendizagem do aluno. Isso não quer dizer, que a linguagem do material didático não possa ou seja acadêmica, é exigido o rigor técnico, teórico e metodológico. Contudo é pertinente analisar que,

> A abordagem metodológica dos materiais para EaD deve ser adequada, proporcionando ao aluno direcionamentos para que possa explorar, com facilidade, todo o ambiente virtual. Dessa forma, o material didático oferecido deve enfatizar a reflexão, o desenvolvimento da autonomia e a construção do conhecimento. (ROSALIN, SANTOS CRUZ, MATOS, 2017, 816).

O material didático é elaborado com a finalidade de traduzir conceitos profundos, e complexos numa linguagem acadêmica mais clara e objetiva. O intuito é construir no aluno o desejo pela leitura e compreensão, e exercitar a máxima de que o conhecimento deve ser simples.

Para exemplificar esta questão, pensamos numa abordagem sobre a temática da circularidade cultural analisada pelo historiador Carlo Ginzburg em seu livro o *Queijo e os vermes* (1987) quando analisa um processo inquisitorial. Como elaborar uma linguagem que não perca o sentido repasso pelo autor, mas que seja compreensível?

No livro, o autor identifica que a circularidade cultural é a troca cultural que acontece entre as diversas camadas sociais de uma dada sociedade, assim os pobres tanto recebem elementos culturais dos ricos, quanto estes dos anteriores. Ora para ofertar aos alunos este conhecimento sobre o que foi discutido pelo autor, cabe a linguagem escrita do material didático e a vídeo/aula abordar exemplo que possibilite o aluno vislumbrar o conceito.

Eis um exemplo disso, uma música regional produzida por um compositor regional, e que esteja classificado na classe social menos abastada, a sua música, pode ser consumida (ouvida, cantada, dançada) por um membro ou vários do mais alto escalão de uma sociedade. Da mesma forma, que a moda pode ser disseminada pela elite e consumida, usada, vestida pelo povo comum.

Assim entendemos que:

> O material didático também deve apostar na autonomia do aluno e no aumento de competências, tornando-o proativo na socialização de conhecimentos e no estabelecimento de diálogo para dar pareceres ou elucidar dúvidas. Por isso, precisa sugerir leituras complementares, pesquisas e tarefas que demandem interatividade com colegas e professores. (ROSALIN, SANTOS CRUZ, MATOS, 2017, 821).

De fato, a curadoria de um material didático leva em consideração que o ensino deve ter como fim a aprendizagem do aluno. Assim a curadoria viabiliza esta construção de sentidos, em que os professores em seu planejamento da produção do material possam construir e estimular o interesse pelo conhecer, saber e aprender do tema estudado por parte do aluno:

> Nos dias atuais, podemos identificar uma quinta geração, com tecnologia avançada em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que reúne ferramentas como e-mail, fórum, chats, listas de discussão, postagem de exercícios, tarefas e atividades, além de verificações de aprendizagem. (ROSALIN, SANTOS CRUZ, MATOS, 2017, 819).

No Ensino a distância na referida disciplina o aluno entrará em contato com: resumos temáticos e apresentativos da disciplina, textos elaborados pelos professores, questões via questionários na plataforma virtual que visa avaliar o conhecimento do aluno acerca do conteúdo estudado, atividades e avaliações associadas a cada conteúdo estudado. Há um amplo material disponibilizado que objetiva instigar e incentivar a pesquisa e leitura, e acima de tudo de contribuir com uma formação ampla e de qualidade.

Qual a habilidade no aluno é desenvolvida nesta percepção de interação com o material didático? O aluno se constrói enquanto agente do saber, assim o ensino passa a: “estimular o aluno a ser agente de seu próprio saber”. (ROSALIN, SANTOS CRUZ, MATOS, 2017).

6 | O PROTAGONISMO DO ALUNO

Há de considerar que a educação a distância tem como grande desafio desenvolver o interesse pela permanência do aluno neste sistema de ensino. O que incialmente pode ser compreendido como um impasse se faz no cotidiano como um elemento de interesse dos próprios alunos.

Afinal, a rotina de estudo é traçada conforme a disponibilidade da agenda e circunstância do aluno, pois é este que decide o momento mais acertado para se dedicar a navegação no ambiente virtual, e ao processo de ensino. Assim, a liberdade no processo de aprendizagem é o que têm incentivado muitos a cursarem o EAD.

A principal característica desta modalidade de ensino é:

> A autonomia e a independência também devem favorecer as inter-relações, capacidade do indivíduo do século XXI em interagir com seus pares colaborativamente. Embora aparentemente antagônicas, os conceitos de autonomia/independência e interatividade são complementares e capitais para o ensino e a aprendizagem EAD. (ROSALIN, SANTOS CRUZ, MATOS, 2017, p. 824).

De fato, você tem acesso a um conteúdo de qualidade, a um ambiente repleto de informações imperativas, onde é ofertado desde a dica de filmes, a caminhos de pesquisa, e ainda há a própria interação com os tutores e professores.

Enquanto agente do processo de aprendizagem os alunos são envolvidos numa dinâmica de ensino ao qual os coloca numa direção que ele próprio é o responsável ativo pela sua formação. A autonomia do saber como foi proposto acima.

O aluno decide a ordem e a sequência do caminho de estudo: a leitura dos resumos do material didático, a análise dos textos, o acesso as aulas gravadas, a interação com colegas, tutores e professores. Precisamos ressaltar que neste percurso, os alunos irão produzir o seu próprio material nas disciplinas, que será o basilar para avaliar a prática dos seus aprendizados, e isso ocorrerá principalmente nas disciplinas de estágio e no trabalho de conclusão de curso especificamente.

Por fim, quando refletimos sobre o material didático de História consideramos vislumbramos a construção de novas fontes de pesquisa e acesso ao conhecimento.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção do material didático se mostra um emaranhado de processos complexos que poderá envolver uma equipe formada de um lado por professores formados na área e pedagogos, e de outro uma equipe técnica composta por um Design Instrucional, revisores e *web designers*. Todos juntos compõem a equipe responsável pelo desenho pedagógico que irá nortear a produção do material didático de um curso de Graduação a Distância. Neste caso, vale destacar o papel da gestão ao organizar fluxos de trabalho, elaborar manuais para a produção segundo a proposta pedagógica do curso, revisão e aprovação dos conteúdos.

No ensino presencial os estudantes estão ao alcance do professor no momento da aula, isso permite utilizar várias ferramentas didáticas em tempo real de forma individual ou

em grupo através da interação com a turma. O planejamento da aula e sua execução são tarefas individuais que envolve apenas o docente da disciplina. Já no ensino a distância este planejamento ocorre a partir de uma equipe que precisa que estas estratégias sejam desenhadas anteriormente para que sejam aplicadas nas salas virtuais e no material didático, utilizando-se de ferramentas diferentes que podem ser uma linguagem mais atrativa, uso de gamificação e simuladores durante as aulas, vídeos e imagens, hipertextos que facilitem a pesquisa dos estudantes, dentre outros.

Cada estratégia pedagógica deve ser planejada entre coordenação de curso e equipe multidisciplinar para execução de forma eficaz, a exemplo do processo de produção do material didático que ao ser finalizado deve ser aprovado pelo colegiado do curso. Mostra-se de suma importância a clareza nos processos e objetivos durante a produção do material, desta forma torna-se possível garantir a entrega de um produto de qualidade para o mercado e para a formação pedagógica dos estudantes. Cada vez mais fica perceptível a importância do dialogo e do entendimento de cada profissional dentro do processo de produção, onde cada um possui uma função delineada com o objetivo de potencializar o material produzido. Portanto, a produção do material didático para o curso de História ofertado na modalidade a distancia requer atenção com os aportes teórico metodológicos do ensino de história e os cuidados necessários para um ensino a distancia de qualidade.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. *Ensino de História, fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, D. F. de; OROFINO, M. I. *Design e projetos em educação a distância*: livro didático. Palhoça: Unisul Virtual, 2006. p. 53-78.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais de Qualidade de EaD para Cursos de Graduação a Distância.* 2017 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191 Acesso em: Maio de 2021.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2011. 138p. (Coleção FGV de bolso. Série História)

GARCIA ARETIO, Lorenzo. Unidade IV – Recursos didácticos. El material Impresso. In: GARCIA ARETIO. Educa- ción a distância hoy. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distância, 1994.

GINZBURG, CARLO. *O queijo e os vermes:* o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. 3. ed. Trad. Maria Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

L. B. FABRICIO et al. *O Ensino de história na educação a distância (EAD):* novos caminhos para a a´rendizagem onnline.

MALLMANN, Elena M. e CATAPAN, Araci Hack. *Materiais Didáticos em Educação a Distância*: gestão e mediação pedagógica. *In:* Revista Linhas: UDESC, 2007.

MATTOS, Beatriz Godoy; CRUZ, José Anderson Santos e ROSALIN, Bianca Cristina Michel. *A IMPORTÂNCIA DO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO A DISTÂNCIA*. RPGE– *Revista* on line de Política e Gestão Educacional, v. 21, n. esp. 1, p. 814-830, out./2017. ISSN: 1519-9029 DOI: http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10453 815. Acessado em 30 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Teresinha Zélia Queiroz. et al. *A construção do material didático em EAD: experiência de aprender fazendo através da ação, do acontecimento, da afetividade*. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/038-TC-B2.htm. Acesso em: 22 maio. 2021.

PADILHA, Emanuele Coimbra; SELVERO, Caroline Mitidieri. *A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD).* Disponível em: http://docplayer.com.br/4328128-A-importancia-da-motivacao-no-ensino-a-distanciaead.html. Acesso em: maio de 2021.

SELBACH, Simone. *História e didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Como bem ensinar)

CAPÍTULO 12

APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES: IMPLICAÇÕES NA DISCIPLINA DE ENFERMAGEM EM CLÍNICA I POR MEIO DO ENSINO REMOTO SÍNCRONO

Data de aceite: 02/08/2021

Keila Maria Carvalho Martins
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6292419679140787.

Hermínia Maria Sousa da Ponte
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/7538313107873833.

Perpétua Alexsandra Araújo
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/2051124562051916.

1 I INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu em março a Covid-19 como uma situação de pandemia, sendo a Covid-19 uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Nesse sentido, a Covid-19 é considerada uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPIIN) e que apresenta como principal fonte de transmissão as gotículas respiratórias, sendo as apresentações clínicas variadas, desde sintomas leves à síndrome respiratória aguda grave (BRASIL, 2020).

Diante dessa situação, foram essenciais a tomada de medidas; a nível federal, estadual e municipal; de enfrentamento ao coronavírus. Destaca-se, portanto, o decreto Nº 33.519, de 19 de março de 2020, do Estado do Ceará que delibera a regionalização das medidas de isolamento social (CEARÁ, 2020). Dessa forma, muitas mudanças ocorreram envolvendo o âmbito social, político, econômico e educacional.

Nesse contexto, a nível educacional, o Ministério da Educação instituiu por meio da Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos do ensino superior por atividades que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação (MEC, 2020).

Dessa forma, as instituições educacionais tiveram que adotar o ensino remoto como meio de viabilização da continuidade das atividades letivas. De acordo com Herrera (2020), as instituições de ensino foram induzidas a utilizar ferramentas tecnológicas visando a construção de conteúdos e experiência de aprendizagem de forma síncrona. Ademais, refere que educadores estão desenvolvendo um ensino inovador com a adoção de novas tecnologias.

Essa situação proporcionou aos docentes uma nova reinvenção de sua prática pedagógica, lançando estratégias tecnológicas inovadoras, para suprir o distanciamento das aulas presenciais. Pode-se afirmar, então, que a educação não será mais a mesma. Tanto alunos como professores aprenderam juntos esse novo

método de ensinar e aprender por meio das aulas remotas síncronas.

No Curso de Enfermagem do Centro Universitário INTA (UNINTA), há a disciplina de Clínica I, que tem como ementa desenvolver assistência humanizada de enfermagem frente às necessidades de conforto, oxigenação, nutrição, eliminação e hemoterapia (ato transfusional e hemovigilância) a pessoa hospitalizada, tendo em vista a transdisciplinaridade e inovação do cuidado. A aludida disciplina apresenta um componente teórico-prático imprescindível para atuação profissional e que, diante dessa premissa, traz o desafio de buscar a melhor estratégia metodológica para despertar as habilidades atitudinais no acadêmico de forma remota síncrona.

No que concerne à formação da enfermagem, a mesma deve ser pautada na concepção de que o discente deve desenvolver conhecimento, habilidade e atitude. Salienta-se ainda que, na formação da enfermagem faz-se necessário a presença do docente como um facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo subvencionado por metodologias ativas (CNS, 2018)

Essa discussão tem estimulado o crescimento de metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem que possibilitam uma prática pedagógica proativa, reflexiva, construtiva e de conhecimentos com base em experiências significativas (BOLLELA *et al.*, 2014). Moran (2015) refere ainda que ao se almejar a formação de estudantes proativos é preciso incorporar metodologias que os envolvam em atividades para tomada de decisões.

Dessa forma, aponta-se a Aprendizagem Baseada em Equipe (ABE), do inglês *Team-Based Learning (TBL),* como um dos métodos de ensino aprendizagem instrucional em que os estudantes alcançam o conhecimento para resolução de problemas permeados pelas discussões grupais (MICHAELSEN, SWEET, 2008). Parmelee *et al.* (2012) acrescenta que este método é uma estratégia educacional constituída por práticas sequenciadas de ensino-aprendizagem.

A ABE visa proporcionar o desenvolvimento de equipes de aprendizagem de elevado desempenho e oferecer aos grupos, possibilidades de resolução de atividades de aprendizagem significativas (MICHAELSEN; SWEET, 2008)

Destarte, surgiu o desafio da realização da ABE por meio do estudo remoto síncrono em uma sala de aula digital envolvendo a temática de Oxigenoterapia na disciplina de Enfermagem em Clínica I no Curso de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário INTA-UNINTA. Destaca-se que a aludida instituição educacional adotou o estudo remoto síncrono na continuidade dos conteúdos teóricos das disciplinas.

Diante do exposto, este estudo objetiva relatar o uso da ABE na formação de discentes na disciplina de Clínica I por meio do estudo remoto síncrono.

2 I METODOLOGIA

Trata-se de um a pesquisa descritiva do tipo relato de experiência realizada com 32 discentes do quinto período do Curso de enfermagem do Centro Universitário INTA – UNINTA no mês de maio de 2020. A aplicação da ABE ocorreu na disciplina de Enfermagem em Clínica I, sendo que a ementa da disciplina inclui conteúdo relacionado a Assistência de enfermagem na oxigenoterapia envolvendo os sistemas de alto e baixo fluxo, os tipos de dispositivos e os cuidados de enfermagem. Para tanto, considerando o contexto de pandemia e continuidade do estudo, via sala de aula digital via *google meet* (sistema de comunicação por videoconferência) foi utilizado a ABE como método de avaliação do discente, envolvendo tanto a avaliação somativa (correspondendo a 25% da nota da primeira avaliação da disciplina) quanto formativa.

Dessa forma, foi apresentado inicialmente aos discentes como seria a aplicação da metodologia de ABE com o detalhamento de cada etapa, desde a preparação individual até a aplicação de conceitos.

A implantação da ABE ocorreu em três etapas, apresentadas a seguir:

> **1ª etapa** – Preparação: Os discentes estudaram, extra sala de aula digital, individualmente a bibliografia disponibilizada previamente pelo docente acerca da assistência de enfermagem na oxigenoterapia
>
> **2ª etapa** – Garantia de preparo: Para a operacionalização desta etapa foi necessária ocorrer em dois momentos. No primeiro momento, na sala de aula digital, inicialmente os discentes leram individualmente uma situação problema direcionada ao contexto da oxigenoterapia junto a apresentação de um caso clínico envolvendo a prestação da assistência de enfermagem. Depois disso, mesmo considerando que as perguntas se relacionavam a um caso clínico específico que dificultaria a consulta a fontes bibliográficas, foi recomendado aos discentes que não verificassem a bibliografia disponibilizada anteriormente. Logo após, foi aplicado um questionário construído no *google* formulários (ferramenta de criação de formulários para coleta de informações diversas) contendo seis questões de múltipla escolha que contemplaram o conteúdo programático sobre conceito, aplicação da oxigenoterapia, sistemas de baixo e alto fluxo e seus dispositivos, complicações com o uso de oxigenoterapia, instalação de oximetria de pulso e os cuidados de enfermagem na oxigenoterapia. O tempo disponibilizado para a realização do questionário foi em torno de 32 minutos, considerando quatro minutos para cada questão com resposta única e de oito minutos para questões com análise de todos os itens.

Após a aplicação do questionário e da garantia verbal ou escrita no *chat* da sala de aula de que todos já haviam concluído, as respostas foram coletadas e registradas por

meio do *google forms*, bem como os gabaritos das questões compostas com quatro opções de respostas, sinalizadas pelas letras “a” até “d”.

No segundo momento, houve a divisão dos discentes em cinco grupos de forma equilibrada com vistas a garantir uma maior diversidade nos grupos. Dessa forma, foram criadas cinco salas no *google meet* pelo docente onde os grupos constituídos de ABE responderam as mesmas questões (que antes havia sido respondida individualmente) com o objetivo de discutir e argumentar os motivos que levaram a optar por uma determinada alternativa, ainda sem o auxílio de literaturas pertinentes, em prol de um consenso geral e de um gabarito único. As respostas foram registradas pelo *google* formulários, sendo que os discentes recebiam o feedback da resposta correta imediatamente após responderem a cada questão.

> **3ª etapa** – Aplicação de conceitos: Nesta etapa ocorreu a plenária com a arguição dos discentes das respostas corretas das questões, da comparação das respostas individuais com as respostas em equipe e do feedback imediato do docente. Por fim, nesta etapa aconteceu ainda a fase de apelação, sendo que os discentes puderam recorrer às questões que julgassem incorretas, sendo previsto que se a apelação tivesse procedência, os discentes alcançariam o ponto da questão.

No que se refere a avaliação somativa da ABE foi constituída do número de acertos de questões individuais e em grupos no valor total de 10 pontos. Na sequência, foi realizada uma média aritmética dos acertos individuais e do grupo, a taxa de perguntas erradas com frequência.

Com a aplicação do ABE obtiveram-se dados referentes ao conhecimento sobre o conteúdo da Assistência de enfermagem na oxigenoterapia, sendo que os dados coletados no questionário foram organizados e analisados no intuito de identificar os pontos fortes e os pontos que necessitam melhorias entre os discentes.

3 I REFERENCIAL TEÓRICO

A aprendizagem baseada em equipes (ABE) ou *Team-Based Learning (TBL*) é uma metodologia de aprendizagem desenvolvida por Larry Michaelsen em 1970 na universidade de Oklahoma nos EUA. Na estratégia do professor Michaelsen, a ideia era dividir a turma em pequenos grupos e fazer com que eles aprendessem de forma autônoma em um ambiente que propiciasse uma aprendizagem significativa (OLIVEIRA, 2018).

Segundo o mesmo autor, o TBL favorece a aprendizagem dinâmica, com discussões em grupo, ambiente motivador, cooperativo e solidário. Há varias adaptações do método TBL, em todos elas há pelo menos 3 fases, a saber: preparação individual (pré-classe), garantia de preparo e aplicação do conhecimento.

Na primeira fase, que é a do Preparo, ocorre o preparo prévio dos discentes por meio de uma atividade dirigida estabelecida pelo docente fora da sala de aula. A segunda fase da Garantia do Preparo ocorre no ambiente da sala de aula inicialmente com a aplicação de um teste individual. Por conseguinte, o mesmo teste é aplicado em equipe. A partir disso, é realizado um feedback do docente com a possibilidade de apelação dos discentes acerca das questões. Já a terceira etapa, Aplicação dos Conceitos é executada por meio de várias tarefas em equipe propostas pelo docente envolvendo resolução de problemas e tomadas de decisão (FARLAND *et al*., 2013).

Diante disso, optou-se em utilizar como como referencial teórico a ABE na estratégia educacional no desenvolvimento de uma atividade em sala de aula digital na disciplina de Semiologia e Semiotécnica I em substituição da aula expositiva dialogada. Aponta-se ainda

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ressalta-se inicialmente que a escolha da ABE aplicada no conteúdo da disciplina de Enfermagem em Clínica I no curso de Enfermagem foi devido a ser considerada uma metodologia ativa.

Segundo Moran (2019, p. 3), o processo de aprendizagem:

> (...) se constitui de forma equilibrada entre três movimentos principais: a construção do saber individual, em que o – em que cada aluno percorre seu caminho -; a grupal – em que aprendemos com os semelhantes, os pares e a orientada, em que aprendemos com alguém mais experiente, com um especialista um professor.

Os resultados foram norteados seguindo a apresentação das duas etapas realizadas na ABE e assim dispostas: 1ª etapa envolvendo a Preparação e a 2ª etapa, Garantia de preparo e a 3ª etapa com a Aplicação de conceitos.

Inicialmente, a 1ª etapa que se refere a preparação da atividade individual extra sala de aula foi considerada uma etapa crítica, mas primordial. Este momento foi considerado importante, pois o discente pode realizar a leitura indicada pelo docente acerca da bibliografia que envolveu o conteúdo da oxigenoterapia. Para Bollela *et al*. (2014), estas atividades prévias realizadas individualmente se não forem cumpridas, reverberá em discentes que não serão capazes de colaborar com o desempenho de sua equipe. Corroborando com isso, Gadotti (1995) afirma que a ABE é uma metodologia ativa, possibilitando uma aprendizagem significativa, considerando que esse processo é facilitado quando há uma corresponsabilização do aluno. Dessa forma, é fundamental que o aluno se comprometa com a 1ª etapa referente ao estudo individual.

No que se refere a 2ª etapa, a mesma ocorreu em dois momentos na sala de aula digital, sendo que no primeiro momento os discentes realizaram a leitura individual de

uma situação problema acerca da oxigenoterapia associada a um caso clínico envolvendo a prestação da assistência de enfermagem. Este momento foi fundamental para a contextualização dos processos inerentes a oxigenoterapia e os cuidados de enfermagem, bem como para o direcionamento da resolução do questionário individual proposto no próximo momento.

Nesse sentido, a 2ª etapa foi apresentada e discutida considerando a aplicação do questionário sob a óptica do conceito e aplicação da oxigenoterapia, dos sistemas de baixo e alto fluxo e seus dispositivos, das complicações com o uso de oxigenoterapia, da instalação de oximetria de pulso e dos cuidados de enfermagem na oxigenoterapia.

A *priori* é importante ressaltar que no início da atividade da ABE na sala de aula digital foi identificado pelo relato de alguns discentes uma certa insegurança com relação a realização da aplicação do questionário como processo avaliativo somativo e formativo. Dessa forma, foi apresentado pelo docente da disciplina todas as etapas do método da ABE, sendo perceptível uma boa adesão a aplicação da mesma e uma melhor compreensão discente de todos os processos e que não haveria prejuízos devido a resposta das questões serem realizadas de forma digital por meio do *google* formulários. Ademais, consideraram a ABE como uma estratégia inovadora realizada por meio do estudo remoto síncrono e que colaboraria na avaliação de seu desempenho, sem haver prejuízos.

Portes (2016) refere em seu estudo com a aplicação da ABE em discentes de um curso técnico que a receptividade foi bem aceita, mesmo sendo considerado pelo docente facilitador uma agitação entre os mesmos. Entretanto, os discentes se comportaram de maneira atenta e ativa as instruções apresentadas.

No que se refere ao tempo proposto para a execução da resolução das questões, compreende-se que foi adequado, pois todos os discentes responder as questões sem a necessidade do docente apresentá-las novamente no final da avaliação.

Para a análise das respostas individuais e dos grupos de discentes, foi apresentado o comparativo das referidas respostas em cada questão. Portanto, o Gráfico 1 aponta os resultados individuais e em equipe, sendo que esse resultado é a porcentagem de erros e acertos, tanto individualmente como em equipe.
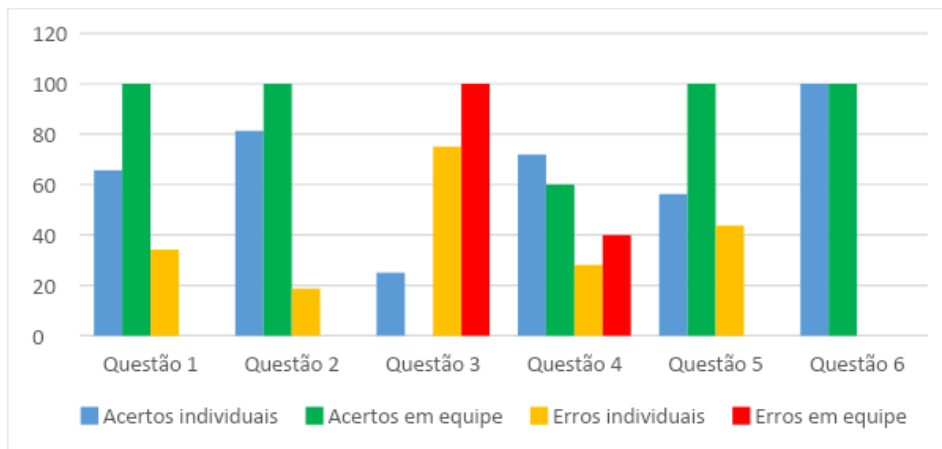
Gráfico 1 – Desempenho individual e em equipe por questões.

Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira questão que abordou o conceito de oxigenoterapia, obteve como resultado um total de 21 acertos e 11 erros, com o percentual de 65,6% de acertos e 34,4% de erros individualmente. Já em equipe foram 100% de acertos. Dessa forma, houve um aumento de 34,4% de acertos entre as equipes.

Na segunda questão houve questionamentos acerca das implicações da oxigenoterapia, houve um total de 26 acertos e 7 erros, correspondendo respectivamente ao percentual de 81,3% e de 18,7%. Nas respostas das equipes foram 100% de acertos, implicando em um aumento de 18,7% de acertos em equipes.

No que se refere à terceira questão, a mesma fez inferência aos sistemas de baixo e alto fluxo e seus dispositivos. Dessa forma, os resultados apresentaram um total de 8 acertos e 23 erros, com percentual de 25% de acertos e 75% de erros individualmente; sendo que as respostas em equipe corresponderam em 100% de erros. O que evidenciou que esta questão foi a que gerou uma taxa de resposta inferior a 50%, e que provocou nas equipes muitas dúvidas e dificuldades em respondê-la. Além disso, cabe uma reflexão docente sobre as possíveis causas desse resultado, podendo ser a falta de um preparo teórico sobre o assunto da referida questão.

A quarta questão envolveu as complicações do uso de oxigenoterapia, resultando em 23 acertos e 9 erros, com percentual de 75% de acertos e 25% de erros, totalizando um aumento de 10,72% de acertos em equipe. Na equipe 4 houve um total de 19 acertos e 16 erros, com percentual de 71,9% de acertos e 28,1% de erros individualmente. Em contrapartida, as respostas em equipe totalizaram apenas 60% de acertos.

Na quinta questão foram abordados o conhecimento e a instalação de oximetria de pulso, tendo um total de 18 acertos e 14 erros, com percentual de 56,3% de acertos e

43,7% de erros individualmente. Já em equipe foram 100% de acertos, correspondendo em um aumento de 43,7% de acertos.

Por fim, na última questão foi indagado os cuidados de enfermagem na oxigenoterapia, sendo que se teve um total de 32 acertos com o percentual de 100% de acertos individual. Resultado semelhante as respostas em equipe. Vale ressaltar que nesta questão houve apelação, onde os discentes realizaram arguição da resposta correta, sendo avaliada pelo docente e considerado que a apelação teve fundamentação teórica e prática. Nesse sentido, as equipes conseguiram o ponto da questão. Considera-se, portanto, que os resultados do questionário apresentam um aumento considerável no percentual de acertos, implicando que a metodologia da ABE foi efetiva e promoveu um saber coletivo.

Alguns pontos são importantes discorrer sobre a aplicação da ABE. O primeiro é referente a abertura das salas de aula digital para discussão em grupo acerca das respostas do questionário. Esse momento de discussão em grupo foi imprescindível para a observação de como os alunos interagiram nos grupos, da forma que discutiam as alternativas das questões, se havia ou não embasamento teórico e principalmente como consensuaram as respostas que julgaram corretas. Ademais, a grande maioria dos discentes ativaram a câmera para realizar o trabalho em grupo, sendo perceptível a interação entre eles.

Na 3ª etapa de Aplicação de conceitos, deu-se a plenária com as discussões das questões corretas individuais com as respostas em equipe, sendo observado o respeito dos discente na fala de cada um. Durante esta etapa ocorreu em todos os momentos o feedback imediato do docente. Dessa forma, houve ainda o momento de apelação por alguns discentes referente a sexta questão contendo embasamento na literatura científica, resultando assim, em um ponto na questão. Bollela *et al*. (2014) se refere a apelação como uma possibilidade do grupo entrar em coesão e exercer a aprendizagem.

O estudo de Cunha, Ramsdorf e Bragato (2019) realizado com alunos do terceiro semestre do curso de bacharelado em Medicina em uma disciplina, elucidaram que a ABE como modelo de aprendizagem que valoriza as percepções, ideias, sentimentos e visão de mundo dos discentes. Moran (2015) ratifica ainda que o uso de metodologia ativa no ensino em graduação potencializa a relação entre docente e discente, facilitando assim, uma melhor aprendizagem e uma prática baseada em problemas. Já Bollela *et al*. (2014) concluiu que a utilização da ABE em uma atividade ou em todo o curso contribuiu para uma aprendizagem mais ativa nos cursos da área da saúde.

Diante deste contexto, a utilização da ABE por meio da sala de aula digital mostrou-se uma estratégia inovadora no ensino remoto síncrono e que incentivou os discentes a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, a ABE mostra-se uma efetiva estratégia educacional por meio do ensino remoto síncrono. Entretanto, uma das limitações desse método parte do compromisso individual de cada discente em realizar o estudo prévio, pois interfere na análise individual e no rendimento grupal.

Conclui-se, portanto, que esse método potencializa a interação grupal, mesmo de forma remota; e que contribuiu para formação atitudinal e relacional entre os acadêmicos na hora dos acordos de itens onde houveram divergência, possibilitando a construção de um consenso coletivo.

REFERÊNCIAS

BOLLELA, V. R. *et al*. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina** (**Ribeirão Preto. Online**) 2014; 47(3): 293-300).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Nota Técnica nº 14/2020. Atenção à Saúde do Recém-nascido no contexto da Infecção pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2). Ago. 2020.

CEARÁ. Decreto Nº33.519, de 19 de março de 2020. Intensifica as medidas para enfrentamento da infecção humana pelo novo coronavírus. 2020.

CUNHA, C. R. O. B. J., RAMSDORF, F. B. M., BRAGATO, S. G. R. Utilização da Aprendizagem Baseada em Equipes como Método de Avaliação no Curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 43 (2): 208-215; 2019

FARLAND, M. Z. *et al*. Best Practices for Implementing Team-Based Learning in Pharmacy Education. **Am J of Pharm Educ** 2013;77(8).

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática; 1995.

HERRERA, L. A pandemia do coronavírus pode mudar para sempre a educação. Época Negócios, 16 de jun. 2020. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/colunas/noticia/2020/04/pandemia-do-coronavirus-pode-mudar-para-sempre-educacao.html. Acesso em: 18 agos. 2020.

MEC. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria **Nº 544,** de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 17 de jun. 2020. P.62.

MICHAELSEN, L. K., SWEET, M. Fundamental principles and practices of Team-Based Learning. In: MICHAELSEN, L. K. *et al*. **Team-Based Learning for health professions education: a guide to using small groups for improving learning**. Sterling, VA: Stylus Publishing. 2008. 9-34.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. PROEX/UEPG. 2015.

MORAN, J. O processo de aprendizagem: Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf). Acesso em: 18 de mar. 2020.

OLIVEIRA, B. L. C. A. *et al.*Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo EnsinoAprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 42 (4): 86-95; 2018.

PARMELEE, D *et al*. Team-based learning: a practical guide: AMEE guide no. 65. **Med Teach.** 2012;34(5):e275-e287. doi:10.3109/0142159X.2012.651179.

PORTES, S. S. Intervenção pedagógica mediada com metodologia ativa team based learning na educação profissional: uma experiência no Instituto Federal de Brasília, campus Taguatinga. **Periódico Científico Outras Palavras**. 2016;12(2):78-92).

CAPÍTULO 13

UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NA DISCIPLINA DE FISIOLOGIA HUMANA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

Data de aceite: 02/08/2021

Vanessa Mesquita Ramos
Centro Universitário INTA (UNINTA), Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9373222050522349

Adílio Moreira de Moraes
Faculdade Uninassau, Maracanaú, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/1836381861391709

Berla Moreira de Moraes
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0921044352191126

Betânea Moreira de Moraes
Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0834231585359453

1 | INTRODUÇÃO

A Fisiologia Humana é um importante componente curricular para os cursos das áreas da saúde, e seus conhecimentos são necessários para nortear e fundamentar as práticas clínicas dos futuros profissionais. No entanto, a grande demanda de conteúdos e a compreensão de conceitos fisiológicos, muitas vezes complexos, geram dificuldades na construção e contextualização desta ciência, o que requer e justifica o uso de estratégias ativas que facilitem a consolidação da aprendizagem e ajudem a desmistificar a super complexidade desta disciplina (BERG, 2012; BORGES; MELLO-CARPES, 2015. PONTES *et al.*, 2020).

Com os novos perfis e modos de aprendizado contemporâneos, a educação apresenta tendência de ser misturada, híbrida, combinando várias possibilidades de mobilidade e conectividade para construir o conhecimento (COVOS *et al.*, 2018; ZALUSKI; OLIVEIRA, 2019). Neste cenário, pode-se identificar que há diferentes possibilidades de trabalhar com metodologias ativas sendo elas, por exemplo: a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem por pares, o mapa conceitual, a dramatização e os jogos educacionais (CARDOZO, 2017).

O jogo didático vem deixando de ser visto apenas como uma brincadeira e passando a ser considerado um método pedagógico. Quando bem planejado e organizado desenvolve habilidades e competências capazes de estimular a aprendizagem através da motivação e interação. Com isso, os participantes são estimulados a raciocinar e colocar as suas capacidades cognitivas em prática (COVOS *et al.*, 2018) e os docentes inovam, proporcionando melhoria na qualidade do ensino em resposta aos desafios na formação da sociedade do futuro (PEREIRA, 2013).

Com base no exposto o presente estudo teve como objetivo descrever a percepção de alunos da graduação sobre a utilização de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, com abordagem quantitativa. Realizado em uma faculdade privada localizada na cidade de Itapipoca, Ceará. A pesquisa foi composta por 150 graduandos dos cursos de Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia e Psicologia que atendiam aos critérios de inclusão: possuir acima de 18 anos de idade, estar regularmente matriculado no semestre, aceitar participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ter participado do evento.

Dinâmica Fisiológica foi o nome atribuído ao evento acadêmico realizado pela docente e os discentes da disciplina de Fisiologia Humana em que foram elaborados quatro jogos didáticos abordando o funcionamento dos sistemas cardiovascular, respiratório, muscular e urinário. Sua elaboração obedeceu uma série de estruturas e regras estabelecidas para assegurar o princípio básico de que o jogo didático deveria agregar conhecimento à partir de uma abordagem lúdica.

Tal evento foi disponibilizado para os acadêmicos de todos os semestres, tanto no turno da manhã quanto da noite. Cada jogo foi construído e aplicado em um ambiente com estrutura e ornamentação próprias com tempo estipulado de 10 minutos para cada um deles. Ao final, o participante que concluiu todos os jogos foi convidado a participar desta pesquisa.

A coleta de dados foi realizada no mês de outubro de 2019 através de questionários contendo quatro afirmativas, as quais os alunos deveriam responder através de uma escala de *likert* de cinco pontos que variou entre discordo totalmente e concordo totalmente.

Os dados coletados foram codificados, registrados em planilhas e analisados mediante análise estatística descritiva. Vale ressaltar que o estudo foi desenvolvido em conformidade com as diretrizes e normas para pesquisa envolvendo seres humanos, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer n 3.635.125.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

O modelo de ensino tradicional é caracterizado pela transmissão de conhecimentos que se baseiam em aulas expositivas, em que o professor é o detentor de conhecimentos e cabe aos estudantes repetirem os conteúdos memorizados (GURGEL *et al.,* 2017). Porém, destaca-se que o modelo educacional e as metodologias de ensino são dinâmicos, tendo em vista que sofrem influência de vários contextos da sociedade.

Isso tem gerado um movimento crescente de adesão à metodologias ativas nas últimas décadas, com o propósito de superar o modelo pedagógico baseado na memorização, autoridade acentuada dos docentes e participação discente extremamente limitada (SIQUEIRA; LEOPARDI, 2016).

Porém, implementar mudanças na forma de ensinar, não é algo simples ou fácil e não depende exclusivamente da vontade do professor em melhorar suas aulas, mas também da participação ativa dos alunos (JUNGES; BEHRENS, 2015), haja vista que a construção do conhecimento acontece através das experiências prévias de cada indivíduo (VYGOTSKY, 2002).

O desafio de pensar em novas formas de planejar, mediar e avaliar a aprendizagem deve impulsionar tanto os estudantes quanto os profissionais a deixarem o papel passivo e de meros receptores e transmissores de informações, que lhes foi atribuído por tantos séculos na educação tradicional, para assumirem um papel ativo e de protagonistas no processo ensino-aprendizagem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

A autonomia é fator fundamental no processo de aprendizagem, e a construção desta deve estar centrada na vivência de experiências estimuladoras que advêm da tomada de decisão e da possibilidade de o aluno assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem. A autonomia é o equilíbrio entre a autoridade do professor e a liberdade do aluno, produzindo autoconfiança e estimulando os alunos a exercerem um papel ativo no processo de aprendizagem (FREIRE, 1996).

É neste contexto que as metodologias ativas estão inseridas, já que podem ser adotadas para desenvolver as competências relevantes no século XXI, considerando a educação em seus aspectos cognitivos, psicológicos, metodológicos, sociais, relacionais, ambientais, emocionais, entre tantos outros (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Em se tratando do século XXI, damos destaque a ênfase atribuída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a formação dos profissionais da saúde. Nelas identificamos a necessidade de um ensino crítico-reflexivo que favoreça a capacidade discente de aprender a aprender (BRASIL, 2001). Com isso, é fundamental que se incorpore metodologias inovadoras no ensino em saúde a fim de aprimorar a formação destes profissionais (COLARES; OLIVEIRA, 2018).

Ao falar em aprendizagem, vale destacar que a construção do conhecimento deve envolver a utilização de diferentes instrumentos e símbolos como a linguagem e a tecnologia. Inferindo que quanto mais diversificadas forem as informações a que o indivíduo for exposto, como a escrita, o desenho, a música, o jogo, a leitura, etc., mais o cérebro se beneficiará em seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2002).

Nesta perspectiva, identificam-se os jogos didáticos por considerar que estes representam momentos de aprendizagem significativa. Através destes, o jogador pode aproximar a teoria e a prática, fazendo uso de experiências anteriores para tornar a aprendizagem mais pessoal, atrativa e interessante, auxiliado todo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional (RAMOS; LORENSET; PERTI, 2016).

Em definição, um jogo educacional envolve qualquer atividade de cunho instrucional ou que instigue a aprendizagem, que envolva competição e seja organizada por regras e restrições para alcançar um determinado objetivo educacional (DEMPSEY *et al.*, 1996). E, devido seu potencial para gerar emoções, eles podem funcionar como moduladores de nossas memórias que, por sua vez, é um componente fundamental da aprendizagem (RAMOS; LORENSET; PERTI, 2016).

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram da pesquisa, 150 estudantes dos cursos de graduação em Psicologia (65 – 43,3%), Enfermagem (44 - 29,3%) Nutrição (22 – 14,7%) e Fisioterapia (19 – 12,7%). A idade variou entre 18 e 47 anos, divididos por faixa etária entre 18 e 20 anos (62 – 41,3%) entre 21 e 23 anos (49 – 32,7%), entre 24 e 26 anos (12 - 8%), entre 27 e 29 anos (05 – 3,3%), entre 30 e 32 anos (10 – 6,7%), entre 33 e 35 (06 – 4%) e acima de 36 anos (06 – 4%). Sendo a maioria do sexo feminino (109 -72,7%).

Com base na análise das respostas foi possível identificar quatro categorias: jogos didáticos proporcionam aprimoramento do conhecimento sobre o assunto, jogos didáticos contribuem para o processo ensino-aprendizagem na graduação, recomenda-se a utilização de jogos didáticos em disciplinas na graduação e participaria de outras atividades com metodologia semelhante.

4.1 Jogos didáticos proporcionam aprimoramento do conhecimento sobre o assunto
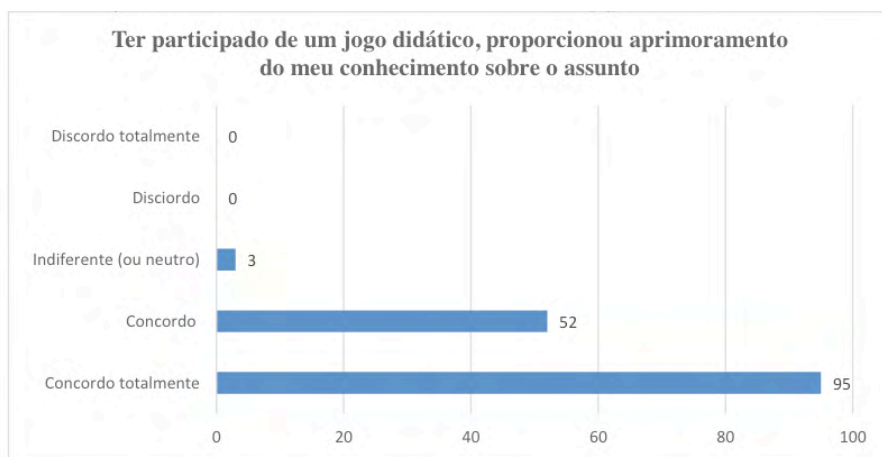
Gráfico 1 - Aprimoramento do conhecimento sobre o assunto através dos jogos didáticos, Sobral – CE, 2021.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2021).

Não havendo discordância por parte dos participantes, o gráfico 1 demonstra, que houve o aprimoramento dos conhecimentos à partir da utilização de jogos didáticos no ensino superior. Corroborando com outros estudos em que foi evidenciado que os estudantes percebem a capacidade desta metodologia desenvolver habilidades como aprender, consolidar conhecimentos, conviver em grupo e ter disciplina (PEREIRA, 2013; CARDOSO *et al.,* 2016; FILIPIN *et al*., 2016; RAMOS; LORENSET; PERTI, 2016; SOUSA; PEREIRA, 2016; FREITAS FILHO; SCHROTER, 2017 LOZZA; RINADI, 2017; COVOS *et al.,* 2018; NICÁCIO; ALMEIDA; CORREIA, 2017; DOMINGOS JÚNIOR *et al.,* 2018; PONTES *et al.,* 2020).

Estudos analisando a aprendizagem proporcionada pela utilização de jogos didáticos apontam que os mesmo são capazes de proporcionar melhores condições para o compreensão do assunto, haja vista, que os alunos envolvidos afirmaram que o conteúdo já não parecia mais tão complexo e de difícil entendimento como antes da utilização desta metodologia (FREITAS FILHO; SCHROTER, 2017; PONTES *et al.,* 2020). A evidencia do favorecimento da compreensão foi descrita no estudo de caso-controle desenvolvido por Cardoso *et al. (*2016) em que identificaram menos erros e, consequentemente, nota mais alta no grupo que utilizou o jogo em relação ao grupo controle que não utilizou.

As contribuições da utilização dos jogos para os processos de desenvolvimento, partem da compreensão de que estes são capazes de criar experiências que geram aprendizagem e exercitam habilidades cognitivas (RAMOS; LORENSET; PERTI, 2016). Quando bem utilizados, no processo de ensino e aprendizagem, aumentam o grau de satisfação e geram aprendizado fazendo com que o aluno compreenda; interprete; aplique; avalie; reinterprete e refaça (COVOS *et al.,* 2018; BUCHELE *et al.,* 2017).

Os avanços tecnológicos, a mudanças no perfil dos estudantes, o surgimento de novos cenários educacionais, e a busca por novas possibilidades de ensino apontam para novos métodos de formação, em que os jogos, apresentam-se como uma forma mais eficiente e produtiva do que os métodos tradicionais por estarem atrelados a novas possibilidades de aprender e de ensinar (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2019; PONTES *et al.,* 2020).

4.2 Jogos didáticos contribuem para o processo ensino-aprendizagem na graduação

Gráfico 2 - Os jogos didáticos contribuem para o processo ensino-aprendizagem na graduação, Sobral - CE, 2021.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2021).

De forma majoritária, o gráfico 2 demonstra que os acadêmicos acreditam que a utilização dos jogos didáticos contribui para o processo de ensinar e aprender durante a graduação.

Cada vez mais se tem percebido a necessária reflexão e a mudança de atitude para procurar soluções diante dos muitos desafios enfrentados no ensino, como a utilização de novas metodologias que possibilitem o aluno a construir o próprio conhecimento (NICÁCIO; ALMEIDA; CORREIA, 2017). Devido evidências do efeito positivo na aprendizagem dos estudantes, outros autores tem recomendado o uso desta metodologia ativa durante o desenvolvimento de uma disciplina de graduação (CARDOSO *et al.*, 2016; COVOS *et al.*, 2018; SILVA, 2018).

Neste interim, percebe-se que a escolha adequada para o uso das metodologias ativas é essencial para estimular o processo de ensino e aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o discente participa e se compromete com o seu aprendizado, desta forma, o uso de jogos nos cursos do ensino superior promovem uma aproximação crítica do aluno com o conteúdo, reflexão, conhecimento e gera curiosidade (ZALUSKI; OLIVEIRA, 2019).

Muito importante salientar que, para os jogos atingirem o real potencial didático como recurso educacional motivador e descontraído na sala de aula, eles devem ser educativos (NICÁCIO; ALMEIDA; CORREIA, 2017). A partir disso, nota-se que o papel do professor

é essencial na busca de metodologias que criem situações favoráveis para aumentar a eficiência da aula expositiva (PONTES *et al.*, 2020).

O professor ao compreender a prática e analisar o contexto em que atua, deve eliminar as limitações e buscar elementos que o ajudem a refletir sobre o fazer promovendo, sempre que possível, a interlocução entre teoria e prática possibilitando questionar e buscar soluções para os problemas, indo além do senso comum (NICÁCIO; ALMEIDA; CORREIA, 2017).

A diversificação das metodologias de ensino a partir de atividades lúdicas e prazerosas, possibilita o desenvolvimento da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora por parte dos alunos aumentando o ensino aprendizagem (COVOS *et al.*, 2018). O que se mostrou verdadeiro no estudo de Cardoso *et al.* (2016) quando relataram a diferença observada no desempenho dos alunos do grupo Controle, em que a aula expositiva foi menos eficientes na promoção do processo de aprendizagem dos alunos, em comparação com o processo de descoberta e discussões em grupo desenvolvido durante o jogo didático do grupo Jogo.

4.3 Recomenda-se a utilização de jogos didáticos em disciplinas na graduação
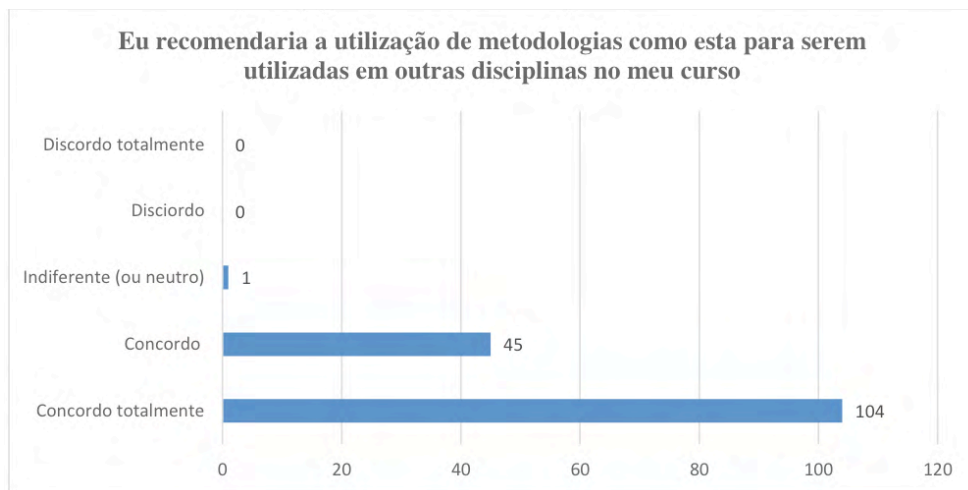
Gráfico 3 - Sobre a utilização dos jogos didáticos em outras disciplinas, Sobral - CE, 2021.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2021).

Seguindo a mesma linha dos gráficos anteriores, o gráfico 3 apresenta grande maioria das respostas entre as opções concordo e concordo totalmente e inexistência de opiniões contrárias a isso. O que demonstra que, para além do reconhecimento do impacto positivo dos jogos didáticos na aprendizagem dos alunos, os mesmos afirmaram

recomendar esta metodologia em outras momentos da graduação.

A adaptação dos jogos didáticos para vários assuntos durante a graduação é possível haja vista a contribuição da utilização destes para aprender e ensinar conceitos (*CARDOSO et al.,* 2016). A utilização em sala de aula de uma atividade com jogos desenvolve, não só os aspectos cognitivos, como também aspectos afetivos que são resgatados durante o momento lúdico (PONTES *et al.,* 2020).

Os jogos conseguem atrair os alunos pois os convida a interagir consigo mesmos, com os seus colegas e com um mundo a sua volta. Eles criam laços e entram em contato cada vez mais profundo com a realidade (COVOS *et al.,* 2018).

Com isso, eles se tornam participantes ativos no processo de aquisição de conhecimentos corroborando para a sugestão de que os professores universitários utilizem duas ou mais estratégias de ensino em suas disciplinas ao longo do semestre letivo, a fim de favorecer e estimular um ambiente de aprendizagem ativa e construtiva (SILVA, 2018).

4.4 Participaria de outras atividades com metodologia semelhante
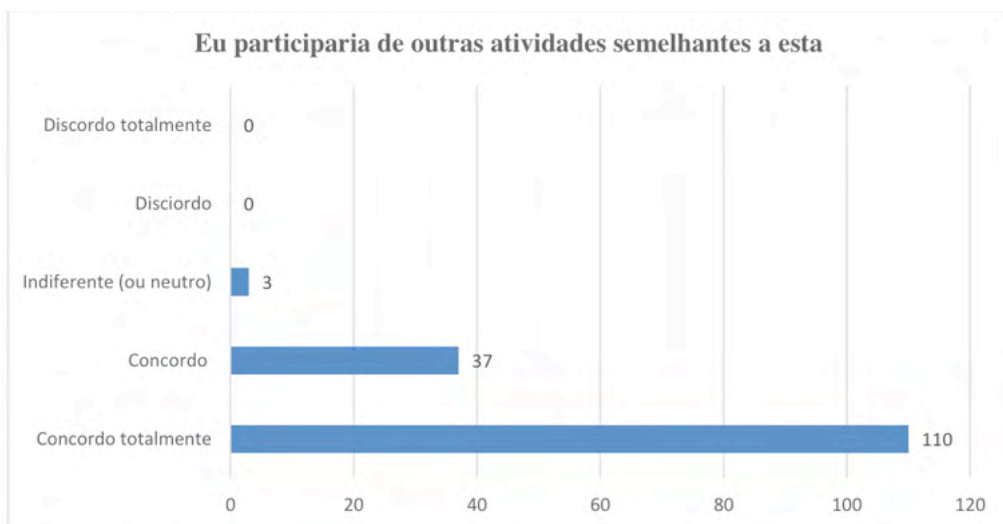
Gráfico 4 - Sobre participação em outras atividades semelhantes, Sobral - CE, 2021.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2021).

De todas as questões realizadas nesta pesquisa, a que recebeu maior número de respostas concordo totalmente foi a demonstrada no gráfico 4. Indicando que a maioria dos acadêmicos que participaram dos jogos didáticos participariam novamente de outras atividades com esta metodologia.

Os resultados encontrados neste estudo ratificam as conclusões de outras pesquisas no sentido de que professores e alunos aprovam a utilização do jogo como estratégia

metodológica de ensino (LOZZA; RINADI, 2017; ZALUSKI; OLIVEIRA, 2019; CARDOSO *et al.*, 2016). Muitas vezes, a falta de motivação e interesse dos alunos, está diretamente ligada à metodologia utilizada pelo professor ao repassar os conteúdos e conhecimentos. Para despertá-los é necessário o uso de uma didática mais atraente, capaz de aproximá-lo o máximo possível da realidade, transformando os conteúdos em vivência (COVOS *et al.,* 2018).

Diversas tecnologias estão descritas na literatura e podem ser utilizadas no campo da educação para facilitar o ensino. Porém, o professor ainda encontra muitas dúvidas em utiliza-las dentro da sala de aula, seja por desmotivação, desconhecimento ou por insegurança (COVOS *et al.,* 2018).

A utilização destas tecnologias, seja através dos jogos didáticos ou de outros recursos pedagógicos, pode enriquecer as aulas tornando-as atrativas e motivadoras, saindo de seus formatos tradicionais e contribuindo com o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais estimulantes (MELO; ÁVILA; SANTOS, 2017), por proporcionar momentos de descontração e ao mesmo tempo aprendizado (FREITAS FILHO; SCHROTER, 2017).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços tecnológicos e as mudanças no perfil dos estudantes e dos professores tem feito surgir um novo cenário educacional. Neste sentido vários autores tem recomendado o uso de metodologia ativa, devido principalmente as evidências do efeito positivo na aprendizagem dos estudantes, a capacidade de motivar e atraí-los e ao grau de satisfação apresentado por eles.

Este estudo demonstrou qual a opinião do discente em relação a utilização dos jogos didáticos durante a graduação e como isso repercutiu no seu processo de aprendizagem. O aprimoramento dos conhecimentos através da utilização desses jogos ficou evidenciado na maioria das opiniões em que se registrou o fato, já descrito na literatura, de que um conteúdo que pode ser entendido como complexo em um primeiro momento parece, de alguma forma, mais acessível após a utilização de uma metodologia mais interativa e estimulante.

Ao afirmarem que recomendam o uso dos jogos didáticos, como uma metodologia ativa para ser incorporada pelos professores em outras disciplinas da graduação, os acadêmicos expressão seu posicionamento favorável ao uso desta ferramenta. Tal fato, traz consigo uma reflexão positiva no envolvimento e na interação dos discente, que se apresentam, no novo cenário da educação, como protagonistas e precisam envolver-se de forma ativa no processo.

Para além da disciplina de Fisiologia Humana, a literatura nos apresenta o contexto de várias outras disciplinas em que a utilização do jogo didático apresentou efeito positivo

no processo de aprender e ensinar conceitos.

Ressalta-se que a intensão de investigar sobre o uso de metodologias ativas e, possivelmente, recomendar sua utilização não significa dizer que o modelo tradicional não seja eficiente, haja vista, que a proposta desta metodologias ativas é de agregar valor. Como isso reconhece-se também o valor das aulas expositivas e dialogadas, quando tendo a efetiva participação dos alunos.

A forma correta de incorporação destas metodologias pode causar dúvidas e insegurança por parte dos professores, contudo, acredita-se que o jogo, devidamente estruturado, deva merecer um espaço e um tempo maior de estudo na prática pedagógica cotidiana dos professores universitários, tendo em vista, os benefícios proporcionados. Neste ínterim, acredita-se que investir esforços na diversificação das metodologias desenvolvidas no ensino superior é salutar no sentido de despertar o interesse, a motivação e, principalmente, a interação entre os discentes e destes com os docentes.

O presente estudo não teve seu foco na mensuração da aprendizagem adquirida pela utilização dos jogos didáticos, mas sim, na opinião dos estudantes após sua utilização. Fato esse, que levou as afirmações de que a utilização dos jogos didáticos na graduação contribui para o processo ensino-aprendizagem pois proporciona o aprimoramento do conhecimento, na opinião dos participantes do estudo. Como também, recomendam sua utilização em outras disciplinas do curso afirmando interesse em participar ativamente.

Devido ao crescente interesse pelo desenvolvimento de pesquisas abordando as metodologias ativas de ensino, acredita-se ser relevante o estudo combinado destas no intuito de identificar mais nuances sobre o tema e mensurar suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem na graduação.

REFERÊNCIAS

BERG, R. M. G. Physiological curiosity of the week: a teaching tool to facilitate self-directed learning and student participation during a cardiovascular physiology course. **Adv Physiol Educ**, v. 36, n. 4, p. 356-357, 2012.

BORGES, S.; MELLO-CARPES, P. B. Undergraduate students as promoters of science dissemination: a strategy to increase students interest in physiology. **Adv Physiol Educ**, v. 39, n. 2, p. 133-136, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Resolução nº 3 de 7 de novembro de 2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

BUCHELE, G. T.; SCHMITZ, L. C.; MORESCO, G. F.; MURARA, G. S. A gamificação aplicada ao ensino de gerenciamento de projetos: o caso do jogo beer management. *In:* VII Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônico** [...]. Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/issue/view/13. Acesso em: 11 mar. 2021.

CARDOZO, L. T. **Metodologia ativa e o ensino de fisiologia cardíaca:** um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Odontologia) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Odontologia de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2017.

CARDOZO, L. T. MIRANDA, A. S.; MOURA, M. J.; MARCONDES, F. K. Effect of a puzzle on the process of students' learning about cardiac physiology. **Adv Physiol Educ.,** v. 40, n. 3, p. 425-431, 2016.

COLARES, K. T. P.; OLIVEIRA, W. de. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista Sustinere**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 300-320, jul./dez. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/samsung/Downloads/36910-132715-1-PB.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

COVOS, J. S.; COVOS, J. F.; RODRIGUES, F. R.; OUCHI, J. D. O novo perfil de alunos no ensino superior, e a utilização de jogos lúdicos para facilitação do ensino aprendizagem. **Revista Saúde em Foco**, p. 62-74, 2018.

DEMPSEY, J. V. et al. **Instructional applications of computer games**. Apresentação no evento Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 1996. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394500.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

DOMINGOS JÚNIOR, I. R. D.; COSTA, M. C. R. A.; OLIVEIRA, M. H. M.; SILVA, B. E. N.; LEANDRO, C. V. G. Jogos didáticos como ferramenta pedagógica para o ensino da fisiologia humana: projeto fisiointegração. *In:* V Congresso Nacional Educação, 2018, Campina Grande. **Anais eletrônico** [...]. Campina Grande, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47707. Acesso em: 16 abr. 2021.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILIPIN, G. E.; CARPES, P. B. M.; NEVES, B. H. S. das; FERMINO, B. L. Desvendando o potencial de ação: jogo didático como ferramenta de aprendizagem na fisiologia humana. In: 8º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016, Rio Grande do Sul. **Anais eletrônico** [...]. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Pampa. v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/19272/7565. Acesso em: 31 jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS FILHO, F. L.; SCHROTER, B. A. F. O uso de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior: jogo do empreendedorismo. *In:* VII Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônico [...]**. Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/issue/view/13. Acesso em: 11 mar. 2021.

GURGEL, S. S.; TAVERA, G. P.; MATIAS, É. O.; PINHEIRO, P. N. C.; VIEIRA, N. F. C.; LIMA, F. E. T. Jogos educativos: recursos didáticos utilizados na monitoria de educação em saúde. **Rev. Min. Enferm***, v. 21, n. 1-6, 2017.*

LOZZA, R.; RINALDI, G. O uso dos jogos para a aprendizagem no ensino superior. **Caderno PAIC**. v. 18, n. 1, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/samsung/Downloads/264-784-1-PB.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

MELO, A. C. A.; ÁVILA, T. M.; SANTOS, D. M. C. Utilização de jogos didáticos no ensino de ciências: um relato de caso. **Ciência Atual**, v. 9, n. 1, 2017. Disponível em: http://www.cnad.edu.br/revista-ciencia-atual/index.php/cafsj/article/view/170. Acesso em: 15 abr. 2021.

NIC

ÁCIO, S. V.; ALMEIDA, A. G.; CORREIA, M. D. Use of educational game in teaching science: a proposal to stimulate the integrated view of human physiological systems. *In:* XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis. **Anais eletrônico [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2483-1.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

PEREIRA. A. L. L. **A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2013.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no ensino superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva.** v. 33, n.1, ´p. 285–317, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285/31220. Acesso em: 16 abr. 2021.

PONTES, A. T. A.; SOUSA, C. C.; OLIVEIRA, G. S.; COSTA, G. R.; SOARES, N. R. M.; MARTELL, D. R. D. Jogos didáticos como recurso de fixação de conteúdos de química na Educação Superior. **Revista Arquivos Científicos**. Macapá, v. 3, n. 1, p. 51-60, 2020. Disponível em: https://arqcientificosimmes.emnuvens.com.br/abi/article/view/219/101. Acesso em: 16 mar. 2021.

RAMOS, D. K.; LORENSET, C. C.; PETRI, G. Jogos educacionais: contribuições da neurociência à aprendizagem. **Revista X**, v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/46530/29523. Acesso em: 17 abr. 2021.

SILVA, J. F. Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 204-219, jul.-dez. 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/31275/17595. Acesso em: 16 mar. 2021.

SIQUEIRA, M. C. G,; LEOPARDI, M.T. O processo ensino-aprendizagem na formação de trabalhadores do SUS: reflexões a partir da experiência da ETSUS. **Trab Educ Saúde** v. 14, n. 1, p. 119-36, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462016000100119&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2021.

SOUZA, A. O.; PEREIRA, J. N. Jogo com uma abordagem lúdica sobre o sistema respiratório para o ensino médio: “vamos respirar? *In:* III Congresso Nacional de Educação, 2016, Rio Grande do Norte. **Anais eletrônico [...]**. Rio Grande do Norte: Realize Editora, 2016. Disponível em: http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21287. Acesso em: 15 abr. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZALUSKI, F. C.; OLIVEIRA, T. D. Metodologias ativas e o hibridismo no ensino e aprendizagem. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS**, v. 6, n. 1, p. 155-162, abr. 2019. Disponível em: http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/652. Acesso em: 16 mar. 2021.

CAPÍTULO 14

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 02/08/2021

Marina da Silva Belarmino
Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, BRASIL
http://lattes.cnpq.br/5215871865697996

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado como espaço de aprendizagem e saberes se torna um elemento fundamental na formação docente, ganha maior atenção a partir de toda a luta dos (as) educadores/as nos anos 1980/1990, a partir dos vários fóruns de debates sobre a educação e docência. Sendo o estágio supervisionado uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n° 9394/96 nos cursos de formação de professores, pois ele oferece uma oportunidade de interação entre os discentes com a área onde atuarão. Configura-se em fases que servem como eixos norteadores entre a relação teoria-prática, consolidando os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso e fortalecendo essa relação.

Esse momento da formação é a parte fundamental do currículo dos cursos de Pedagogia e de formação de professores (as) nas licenciaturas, significando, pois, a oportunidade de vivenciar e realizar experiências formativas da vida profissional. No decorrer da história diferentes concepções sobre o Estágio Supervisionado foram se estabelecendo, umas que orientam numa perspectiva técnica e outras que se direcionam como núcleo importante na formação docente.

De acordo com Oliveira e Cunha (2006, p. 6): “Podemos conceituar Estágio Supervisionado, portanto, como qualquer atividade que propicie ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua de forma eficaz, para sua absorção pelo mercado de trabalho”. Tal concepção traz um modelo de estágio ainda apoiado numa visão tecnicista, onde o estágio é apenas a parte prática, o que contribui para a separação entre teoria e prática e o isolamento desta da realidade da escola. Gerando grandes equívocos nos processos de formação profissional.

Contrapondo essa visão Ghedin (2015, p. 165), amplia a discussão sobre estágio e diz: “A experiência do estágio na formação de professores representa uma primeira aproximação de seu campo de atuação profissional. Tal experiência o obriga a realizar um trabalho de síntese entre teoria e prática educativa”. O estágio não deve ser visto apenas como a parte prática da experiência profissional, mas como um processo formativo baseado na ação e sobre a ação, valorizando assim a prática docente como fonte de pesquisa, lhe dando responsabilidade, conhecimento e compromisso por seu desenvolvimento profissional. O eixo

articulador desse momento deve ser a pesquisa, como um instrumento epistemológico e metodológico fundamental no processo de construção do conhecimento do professor em formação.

Percebemos que esse avanço na legislação vem se dando com regulamentação da LDB- 9.394/96, quando define as finalidades e meios de funcionamento dos cursos de formação de professores. E somente com a criação da lei do Estágio Supervisionado, que se define a organização dessa etapa. A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio: "como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso".

Associando as leituras realizadas e a partir das nossas vivências no campo de estágio e, em especial, na experiência no Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho, localizado na cidade de Guarabira – PB, e na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, fomos observando a importância dos momentos do estágio na nossa formação. Nesses espaços analisávamos a nossa responsabilidade enquanto formadoras e os desafios e contribuições que o campo de estágio nos oferece. Nesses momentos percebíamos que nós, alunos tínhamos uma concepção fragmentada do estágio, entendendo- o apenas como um campo prático, onde iríamos aplicar as teorias vistas em sala ou ministrar aula e conteúdos. Dessa vivência surgem alguns questionamentos: Qual o significado do estágio para docentes, discentes e escola campo? Como vem sendo desenvolvido o estágio no curso de Pedagogia? Quais são as suas contribuições do estágio na formação do professor (a)?

Para responder as essas questões temos como objetivos: *Geral*: Analisar a prática do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, no campus III/Guarabira e a sua contribuição para a formação docente. *Específico*: 1) Refletir sobre a importância do estágio na formação docente; 2) Identificar a compreensão de estágio para os discentes, docentes atuantes no curso de Pedagogia e representantes da escola campo e suas dificuldades; 3) Apresentar em forma de roda de diálogo o resultado da pesquisa, mostrando as principais questões vivenciadas no estágio e algumas perspectivas.

Sendo assim, conclui-se que o estágio supervisionado, se constitui como subsídio para a atuação na prática educacional daqueles que ainda não possuem experiência na área desejada, como também para o aperfeiçoamento da ação dos profissionais que já atuam na mesma e fortalecendo a relação teoria/prática.

METODOLOGIA

O método mais apropriado para a realização de nossa pesquisa está apoiado na pesquisa-ação, pois de acordo com Severino (2007), é aquela em que, além de

compreender, visa intervir, a partir de uma situação problema, com vistas a modificá-la.

A opção pela abordagem da pesquisa-ação se dá por essas razões antes especificadas, mas também pelo que diz Ghedin (2011, p.212) "Quando alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, de certo se investe da convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática". E os princípios que norteiam esse tipo de pesquisa contemplam:

- A ação conjunta entre pesquisador e pesquisados;
- A realização da pesquisa em ambientes em que se dão as próprias práticas;
- A organização de condições de autoformação e emancipação para os sujeitos para os sujeitos da ação;
- A criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos críticos- reflexivos para com a realidade;
- O desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido da apreensão dos significados construídos e em construção;
- Reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e rotina massacrante;
- Ressignificações coletiva das compreensões do grupo, articulada com as condições sócio-históricas;
- O desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação (OP. CIT, p.220)

Embora, saibamos que o resultado desse trabalho poderá ou não influenciar nas mudanças da situação do Estágio Supervisionado e nas reflexões sobre essa etapa da formação. A intenção principal é mostrar que o estágio não é apenas um campo prático na formação, mas sim um campo de pesquisa e de aprofundamento das questões da docência. Pois dependerá de como a Universidade e o próprio curso vai consolidar os resultados desse trabalho. Mesmo assim a intenção como pesquisadora é socializar o trabalho em apresentações á grupos de estágio após defesa.

O CAMINHAR DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPB/CAMPUS III/PB

Para compreendermos como vem se desenvolvendo o Estágio, no curso de Pedagogia da UEPB/Campus III/PB, entrevistamos a responsável pelo Estágio em Ensino Fundamental e que também foi uma das primeiras coordenadoras do Estágio, em que a mesma relata aqui o seu registro:

Algumas informações e reflexões acerca do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia a partir do a partir do olhar de uma professora do quadro efetivo da UEPB Campus III, que atuou como Coordenadora do Estágio de Letras e Pedagogia e Coordenadora do Estágio do Curso de Pedagogia, após a criação do curso, no CH/UEPB. Além disso, tem atuado professora do Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino desde 2011 aos dias atuais.

No ano de 2017 completamos 10 anos de curso e muitos acontecimentos enriqueceram nossa história. Procurei fazer um recorte da experiência que vivi, porque como já afirmou Leonardo Boff "Todo ponto de vista é a vista de um ponto". Eis que apresento agora a minha visão acerca da temática em questão.

Antes da criação do curso, nós pedagogos e demais profissionais da formação pedagógica trabalhávamos com as licenciaturas que aqui existiam (Letras, História e Geografia), vinculadas ao Departamento de Letras e Educação. Éramos (e ainda somos) responsáveis pela formação pedagógica de licenciandos e licenciandas. Encontrei aqui duas educadoras do quadro efetivo, as professoras Rita de Cássia da Rocha Cavalcante e Mônica de Fátima Guedes de Oliveira, que partilhavam este trabalho com os professores substitutos que atuavam no referido Campus da UEPB e começaram a pensar sobre a possibilidade de criação do curso de Pedagogia, principalmente porque na região ainda não havia um curso de magistério para os anos iniciais do ensino fundamental, que fosse realizado em instituição pública de nível superior.

Após a nossa chegada, o novo grupo de professores também passou a refletir sobre a criação do referido curso e a trabalhar, apesar de todos os encargos que tinha à época, no planejamento do Projeto do Curso. Foram dias, noites, madrugadas de muito trabalho até que a primeira versão do projeto ficasse pronta para ser avaliada pelo CONSUNI/UEPB. Juntaram-se à Professora Rita Rocha e à Professora Mônica Guedes, as Professoras Verônica Pessoa, Rita de Cássia Cavalcante, Débora Fernandes e o Professor Genivaldo Paulino Monteiro. Cada profissional dentro de suas possibilidades ofereceu o melhor de si a este curso de modo que em 2006 conseguimos aprová-lo e em 2007 contamos com as duas primeiras turmas de Pedagogia. E daí em diante muitas outras chegaram a este curso.

A cada novo semestre, novas turmas e novas experiências foram surgindo. Em 2008, chegaram para o quadro efetivo mais duas professoras do concurso de 2004: as professoras Germana Menezes e Luciana Nascimento. Também recebemos o professor Eduardo Jorge. Todos(as) ainda vinculados(as) ao antigo Departamento de Letras e Educação. Havia outra professora que deveria ser contratada e que foi aprovada no referido concurso de 2004. Mas isto não ocorreu.

Só em 2011 passamos a existir enquanto Departamento de Educação. Foi com grande esforço e muita luta que conseguimos este espaço tão importante desde então para este Centro de Humanidades. Quero destacar a preciosa atuação dos(as) inúmeros(as) professores(as) substitutos(as) que tivemos até hoje e nosso apreço pela sua dedicação, que muito tem contribuído com a formação dos(as) nossos(as) estudantes. Além da contribuição destes(as) professores (as) substitutos(as) são também valiosas as contribuições da professora Ivonildes Fonseca, da professora Taíses Araújo e do professor Vital Araújos, pessoas que chegaram para a formação de professores após a

contratação dos efetivos que fizerem o concurso de 2004.

> Pessoalmente, entrei nesta instituição para compor a Área de Instrumentação de Práticas Pedagógicas. À época atuando com componentes tais como Prática Pedagógica I e II, OTEC, PDPA nos cursos de Letras, Geografia e História. Após a criação do curso de Pedagogia, trabalhei com as Práticas Pedagógicas I e II, com OTEC, com Oficina Pedagógica, com Estágio Supervisionado II e com Educação Especial. Retomando a história da nossa atuação no Câmpus III, informo ainda que em 2009 assumi da Coordenação do Estágio de Letras e Educação, um ano após a aprovação nova legislação que regulamentava o estágio Supervisionado em todo o país, a Lei do estágio Supervisionado nº. 11.788/2008. Quando o Departamento foi criado, passei a assumir a Coordenação do Estágio de Pedagogia, que depois de dois anos e meio, em 2012, ficou sob a responsabilidade da Professora Rita de Cássia Cavalcante e hoje está nas mãos da mais nova professora do quadro efetivo Taíses da Silva Araújo, sendo a Professora Germana Menezes sua adjunta. Este trabalho com o Estágio ao longo dos anos não tem sido fácil, mas extremamente necessário e gratificante. Poderia destacar as dificuldades que a Coordenação do Estágio enfrenta, mas este grupo prova que sabe como contornar, como sabiamente a água o faz, os obstáculos e `sabe construir castelos com as pedras que encontra pelo caminho´. (Entrevistada - D.R.F.B)

Ainda considerando o depoimento da Profª, e de acordo com o PPP do curso de 2006, o Estágio do curso de Pedagogia está organizado da seguinte forma: Estágio Supervisionado I (Educação Infantil); Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e Estágio Supervisionado III (EJA ou Gestão Educacional - Áreas de Aprofundamento as quais os(as) estudantes podem escolher a partir do sexto período (manhã) e oitavo período (noite)). E diz ela: “O Projeto Pedagógico de Curso novo apresenta a mesma forma de distribuição destes componentes. E que no ano de 2017 o curso funciona com dois projetos: o de 2006 e o de 2017”.

A mesma ainda nos informou que o referido Estágio foi acompanhado especialmente por professores (as) do quadro temporário e algumas professoras do quadro efetivo, que assumiram especialmente o Estágio Supervisionado II (efetiva 1) e Estágio Supervisionado III (Efetiva 2).

E, ainda registra:

> Considerando que a minha atuação se deu mais efetivamente no âmbito da Coordenação do Estágio Supervisionado e no âmbito do Estágio Supervisionado II, registrarei a seguir informações acerca destas duas experiências...
>
> No segundo semestre do ano de 2009, ao assumir os dois estágios de Letras e Pedagogia, tive que trabalhar para organizar, junto com os professores, todos os documentos necessários para o acompanhamento dos(as) estudantes do Estágio dos Cursos. Então, tivemos (professores(as) de Letras e Pedagogia) reuniões quinzenais que tinham a finalidade de sistematizar e refletir sobre as atividades a serem realizadas nos Estágios Supervisionado I (voltado para o Ensino Fundamental II) e II (voltado para o Ensino Médio)

> de Letras e Pedagogia (Estágio Supervisionado I – voltado para a Educação Infantil). O processo de organização não foi fácil porque a nova legislação (Lei 11. 788, de 25 de setembro de 2008) determinava a oficialização do Estágio Supervisionado. Isto porque: Art. 1o Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. Grifos da autora. (BRASIL, 2008, art. 1°). (Entrevistada- D.R.F.B)

A mesma ainda acrescenta que a partir de 2008, passou a existir, em função da Lei acima citada, a necessidade de celebração de um Termo de Compromisso entre todas as partes envolvidas no Estágio Supervisionado. A nova lei ainda passou a exigir ainda que ao final das atividades do estágio os(as) estudantes apresentassem ao curso um Relatório de Atividades.

Nesse sentido, a referida professora ainda acrescenta que todas as atividades de Estágio conforme a área de aprofundamento Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio ou modalidade Educação de Jovens e Adultos ou conforme a atividade pedagógica e administrativa - Gestão Educacional,

> Os(as) professores(as) além da orientação acerca das atividades pedagógicas do Estágio, passaram a se preocupar com as questões administrativas, pois agora tinham em mãos, no início das atividades de cada semestre, uma série de documentos para dar conta. Havia a exigência de que os(as) gestores(as) ou responsáveis por cada escola também assinassem os documentos para a referida oficialização do Estágio e nem sempre a sua agenda coincidia com a dos(as) estudantes que precisavam da coleta de dados e assinatura para o termo de compromisso. Idas e vindas às escolas passaram a fazer parte da rotina dos(as) estagiários(as) pela razão acima descrita. Sendo assim, os(as) estudantes passaram a vivenciar um período de orientação relacionado às questões que envolviam a documentação, as questões da observação da escola e da sala de aula e das intervenções propriamente ditas, quando os (as) estudantes para logo depois preparem aulas ou oficinas para ministrá-las junto a alunos(as) e/ou professores(as) das escolas campo de estágio.
>
> Em 2011, foi desmembrado o antigo Departamento de Letras e Educação e foram criados: o Departamento de Letras e o Departamento de Educação. Fui nomeada Coordenadora Adjunta do Curso de Pedagogia, mas permaneci como Coordenadora do Estágio Supervisionado, desta vez, do Curso de Pedagogia.
>
> Continuamos o trabalho de sistematização de materiais para o Estágio e de reflexão sobre os encaminhamentos para as atividades pedagógicas do mesmo. Foram acontecendo várias experiências, que estavam relacionadas às especificidades de cada componente. Por exemplo, em entre 2009 e 2012, período em que atuei na Coordenação do Estágio, havia uma legislação interna, Resolução UEPB/ CONSEPE, nº. 14 de 2005, que determinava que no Estágio I os(as) estudantes só deviam observar e planejar. Não havia, portanto, a indicação de intervenções para o Estágio Supervisionado I. Sendo

Assim, os (as) estagiários (as) da Educação Infantil não podiam assumir as salas de aula deste nível de ensino. A saída foi a realização de oficinas com os(as) professores(as) das creches e pré-escolas de Guarabira. A situação melhorou com a aprovação da nova resolução do Estágio Supervisionado da UEPB, em 2013 (a Resolução UEPB/ CONSEPE nº. 12 de 2013), quando a questão da intervenção no Estágio I, de Pedagogia foi resolvida.

É preciso destacar que cada componente do Estágio de Pedagogia tinha especificidades que faziam com que os(as) professores(as) realizassem atividades em conformidade com as mesmas. Isto acontecia, às vezes, com muita dificuldade. É o caso do Estágio Supervisionado III, em Gestão Educacional, pois nem sempre havia gestores(as) disponíveis para o oferecimento de informações, assinatura de documentos e acompanhamento dos (as) estagiários (as). No caso da EJA os(as) estagiários(as) contavam com a dificuldade para encontrar salas de aula suficientes para que todos(as) pudessem realizar o Estágio.

Os(as) professores(as) do Estágio tinham que ter muita criatividade para propor atividade e acompanhar os grupos da melhor forma possível. Além do mais tinham que realizar uma verdadeira maratona para o acompanhamento dos(as) estudantes nas escolas, uma vez que não havia, e ainda não há, transporte para que pudessem/possam se locomover até as escolas campo. Em alguns casos, tendo que acompanhar mais de uma turma no mesmo semestre. (ENTREVISTADA- D.R.F.B)

No tocante Estágio Supervisionado II- anos iniciais do Ensino Fundamental, que a professora é responsável ela afirma:

A situação é semelhante em alguns aspectos, mas pelo menos tínhamos mais alternativa de trabalho. Contamos com salas de escolas públicas (municipais e estaduais) do ensino fundamental I. Subdividimos as atividades a serem realizadas na UEPB e nas escolas-campo. Assim, sempre no primeiro mês oferecemos informações acerca da documentação, das questões referentes à observação da escola e da sala de aula, às questões do Planejamento, quando realizamos oficina para elaboração de planos de aula. Trabalhamos com textos que tratam da importância do estágio em cursos de formação de professores e da atuação do professor pesquisador. Lembramos que os conteúdos aprendidos ao longo de todo o curso de Pedagogia são a base que fundamentam o planejamento das atividades e sua execução no âmbito das salas de aula das escolas campo de Estágio.

O Estágio é um momento de articulação entre teoria e a prática. Os(as) estagiários(as) saem, após estas orientações para o preenchimento e coleta de assinaturas dos documentos do Estágio. Voltam para a universidade para novos encaminhamentos. Depois seguem para a realização da observação das escolas e das salas de aula onde realizarão o Estágio. Elaboram um Relatório Parcial para entregar à professora supervisora do Estágio na UEPB. Fazem o planejamento das aulas e fazem a intervenção nas salas do 1º ao 5º ano, com encontros intercalados para orientações e reflexões sobre as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio. Recebem também informações acerca da elaboração dos relatórios. Finalizam com o a elaboração do Relatório do Estágio. Sempre que possível, são realizadas microaulas apresentadas para os colegas de sala de aula da UEPB, que ajudam na avaliação das atividades

feitas por eles mesmos.

Ressaltamos ainda que a acolhida das escolas é fundamental para que este trabalho seja realizado. Assim os(as) supervisores(as) da escola oferecem uma colaboração significativa para o acompanhamento dos(as) estagiários (as). Este(as) últimos(as) que estão sendo preparados, em sua, maioria, para atuação nas mais diversas escolas, dos mais diversos municípios paraibanos e/ou brasileiros.

Em linhas gerais, estas são as nossas contribuições acerca do Estágio Supervisionado. Para finalizar, deixo-lhes um pensamento de Paulo Freire: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". (D.R.F.B)

Analisando tudo que foi dito pela professora, se observa que houve bastante dedicação e empenho dos envolvidos da área de Educação para que construísse o curso de Pedagogia, no Campus III, além de tudo percebemos que também a ausência de um número suficiente de professores (as) efetivos inviabiliza o desenvolvimento das atividades do curso. Isso também reflete no estágio, especialmente no que se refere a disponibilidade de professores para fazer o acompanhamento dos estagiários na escola/campo.

E como bem coloca a professora, a dificuldade de transporte para que os mesmos possam se locomover de uma escola para outra, levando em conta que algumas escolas ficam distantes uma da outra, e que por vezes o professor deverá fazer o acompanhamento de mais de uma turma, no mesmo semestre e na mesma semana, o que dificulta ainda mais o acompanhamento desses alunos.

Pelo que vivenciamos e vimos, identificamos também que o Estágio teve importantes avanços, dentre eles consiste o momento da construção do Relatório de Estágio, sendo a etapa em que nós discentes refletimos e observamos a nossa própria prática de pesquisadores (as) e docentes e que exercitamos um dos momentos de pesquisa.

Porém, vale ressaltar que muitos discentes não têm a preocupação de fundamentar e analisar as experiências vividas e contidas no campo de estágio, apenas relatam de modo descritivo os fatos e situações observados e os momentos da docência em sala de aula, contribuindo para que o relatório seja apenas um documento para constar no processo avaliativo, sem ter a preocupação de refletir a prática vivenciada a luz do que aprendemos durante o curso.

AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PRÁTICA DOCENTE

Buscando relacionar estágio como campo importante da pesquisa, neste item iremos abordar as contribuições do Estágio para a formação docente, demonstrando a partir dos depoimentos de docentes e discentes que estão e vivenciaram as etapas do estágio. Mas esboçaremos a nossa própria experiência como parte dessa construção.

Percebemos que um dos objetivos principais do estágio é gerar uma aproximação da realidade escolar, para que dessa forma o discente possa compreender os desafios que envolvem a carreira profissional docente, obtendo informações e trocas de experiências e entendendo a realidade do campo escolar.

Pode-se assim dizer que o Estágio é um dos primeiros contatos do docente com a sua futura área de atuação profissional e com sistema educacional como um todo. Ou como disse Andrade (2005, p. 2)

> É, portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete.

Sendo assim entende-se que o estágio é um momento de aprendizado pessoal e profissional, acredita-se que por meio deste o estudante desenvolverá a ação-reflexão e poderá articular de forma coesa seu embasamento teórico com a realidade institucional vindo a intervir de forma construtiva e auxiliadora com o professor-supervisor tendo como objetivo norteador o progresso do processo de ensino-aprendizagem.

O ESTÁGIO NA VISÃO DAS DOCENTES

Para o enriquecimento da nossa pesquisa, constatamos em primeiro momento, o olhar dos docentes responsáveis pelo estágio no curso de Pedagogia, tendo como intuito perceber como os mesmos concebem o estágio, como esse vem se desenvolvendo, qual a sua finalidade e quais são os principais desafios enfrentados para a realização do mesmo.

Ao serem indagadas sobre a concepção de estágio. As professoras avaliam:

> O estágio supervisionado é um ato educativo a ser supervisionado por um professor habilitado. O referido estágio faz parte dos cursos profissionalizantes e tem a função de preparar, no caso dos cursos de licenciatura, os futuros profissionais da educação para a prática docente. É um momento de formação onde acontece a práxis educativa. (DOCENTE - D.R.F.B)
>
> O estágio supervisionado é o reconhecimento do que é aprendido teoricamente e observado na prática, trazendo assim, relações com a realidade escolar. Salientando que não é apenas observação, mas um momento de trazer discussões e (re)pensar a realidade escolar. (DOCENTE - M.C.F.M)

Percebemos que há compreensões diferentes de conceber o estágio, onde uma entende o ES apenas como uma etapa da prática de professor e a outra estabelece a importância de se ter uma reflexão a cerca das problemáticas e dos desafios existentes no campo de estágio, tendo o mesmo não somente como um campo teórico-prático, mas

também como um campo de pesquisa e de entendimento de como se estabelece as questões da escola. Neste sentido zabalza (2014, p.97) corrobora que "o estágio se integra no campo profissional como um momento e um recurso importante na formação de nossos estudantes". Nessa concepção percebemos o estágio como além de ser um momento integrador, um momento formativo. Zabalza (op.cit, p.114) ainda nos diz que o estágio:

> É um momento da formação no qual se privilegiam dois aspectos básicos e interconectados entre si: o contato com um cenário profissional real e a função *encontro.* Os estudantes saem das aulas para se encontrar com a realidade viva de um cenário profissional abre as portas para outros múltiplos encontros.

O período do estágio surge como uma ferramenta que interliga de forma direta o conhecimento teórico obtido na sala de aula na universidade com a prática que será obtida na escola-campo.

Continuando ainda com a pesquisa, buscamos saber como vem se desenvolvendo e a finalidade do estágio de Pedagogia no Campus.

> O estágio supervisionado é desenvolvido atualmente em escolas públicas municipais e estaduais que têm atuação do 1° ao 5° ano do ensino fundamental. Os estagiários recebem orientações gerais acerca do estágio, da observação e da documentação, assim como o planejamento das atividades. Saem para o observação das escolas e contato com os educadores para o inicio do planejamento das atividades de intervenção, que acontecerão nas referendas escolas, após a fase de preparação. Os conteúdos e as competências são decididos pelos professores titulares e o planejamento deve considerar as necessidades de cada turma. Finalidade: preparar para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. (D.R.F. B)
>
> O Estágio Supervisionado vem sendo desenvolvida como uma forma tecnicista, sem reflexões a cerca da educação. Como um ambiente de reprodução e não produção de novos saberes sobre o conhecimento pedagógico. (M.C.F.M)

Essas reflexões nos mostram que o ES ainda tem muito a avançar, precisamos descontruir o conceito de que o estágio é apenas um campo prático. É preciso considerar esses momentos como espaços para reflexões, sejam elas feitas no campo de estágio ou na universidade, onde se possa compartilhar o que se viu de problemáticas existentes, possa dividir os medos, inseguranças, emoções presentes nesse cotidiano dos estagiários. Ou como diz Zabalza: (op.cit, 117):

> Um das principais contribuições do estágio é a possibilidade de integrar-se em um cenário profissional real e conhecer e participar in situ da cultura e estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão a que o estudante realizando as práticas deseja acessar. Fazer o estágio significa encontrar a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e sua cultura, a forma de entender as coisas, de expor os problemas, de entender a função profissional, entre outros.

No que consiste aos desafios enfrentados no cotidiano do estágio, as referidas professoras consideram:

- Desafios:

a. Falta de fluxograma coma indicação dos conteúdos a serem trabalhados (no semestre 2016.2)

b. Falta de transporte para os estagiários e para a orientadora/supervisora do estágio, que visita as escolas com recursos próprios.

c. Mais de uma turma para acompanhar. Tenho duas turmas de estágio supervisionado II. (D.R.F. B)

d. De tornar o Estágio Supervisionado como um campo de produção de conhecimento, de trazer a realidade a discussão sobre os temas referentes à educação. (M.C.F.M)

Analisando as falas, percebe-se que os desafios de infra e do número suficientes de professores para acompanhamento são elementos importantes, porém como coloca a segunda professora é importante refletir para que se transforme o campo de estágio em um campo de conhecimento e de articulação entre estágio e pesquisa, pois como nos diz Freire (2015, p.30) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Sendo assim, a pesquisa deve fazer parte do processo pedagógico, pois ocupa um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem e por certo se torna uma ferramenta indispensável para instigar os discentes a serem pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, é importante destacar que o estágio enriquece a formação inicial de inúmeros licenciados, principalmente por introduzi-los de uma forma direta no contexto escolar, fazendo com que estes tenham a rica e valiosa oportunidade sistematizar conhecimentos, colaborar e intervir na prática educacional.

E de acordo com a pesquisa de campo e através da análise das informações coletadas em ambas as pesquisas, constatamos que o estágio contribui significativamente para a formação de professor e, em especial dos pedagogos, por proporcionar novas experiências e saberes da profissão mediante os princípios norteadores da pesquisa; além de contribuir com o seu desenvolvimento crítico, cultural e social. E leva-nos a perceber a profissão de forma contextualizada.

Existem dificuldades para colocar em prática as novas concepções e os novos modelos. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho,

mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas.

Destaca-se que este processo de formação do professor e do pedagogo deve considerar a relação existente entre teoria e prática é de reciprocidade, onde uma complementa a outra como uma atitude crítica que orienta o desenvolvimento das competências profissionais, configurando-se em todo o processo educacional, partindo do pressuposto de que a construção do conhecimento não ocorre só na prática como também só na teoria, mas na conexão de ambos os saberes mediante o ato de aprender a aprender no exercício da profissão, visando uma ação transformadora. (NÓVOA, 1997)

Portanto, o estágio é verdadeiramente um componente muito importante na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, pois traz a compreensão da realidade educacional e ao ato de reflexão da profissão de professor, contribuindo com ensino de qualidade para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*: busca e movimento / Iria Brzezinski. – Campinas, SP: Papirus, 1996. - (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

CASCUDO, Luis da câmara**.** *Dicionário do folclore Brasileiro***.** 10°. Ed. Rio de Janeiro: Editora Global, 2001

FAZENDA, I. C. A. et al. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

GHEDIN, Evandro (et. al). Estágio com pesquisa. Elisangela Silva de Oliveira, Whasgthon Aguiar de Almeida. São Paulo: Cortez, 2015.

FILHO, A. P. *O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente*. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp Acesso em: 25/11/2017.

PICONEZ, Stela. (org.) A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.* 3a edição. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (et. al). Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org). *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997, p. 37-70.

Revista Espaço Acadêmico - N° 73 – junho/2007*.* Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professora nas escolas de educação básica. ISSN 1519. 6186. Disponível em: https://www.espacoacademico.com.br/073/73silva.htm. No dia 17/01/17 às 17h:59min.

Regimento dos cursos de graduação da Universidade Estadual da Paraíba. Resolução/uepb/consepe/068/2015 disponível em: http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/068-2015-APROVA-O-REGIMENTO-DA-GRADUACAO.pdf. Consultada em: no dia 17/01/17 às 18h25min.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da *curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*/ Carmem Silva Bissolli da Silva – 3.ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOCORRO, Maria Lima. Porque o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua. In: *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010. 5 ed. (Coleção Docência em formação. Serie Saberes Pedagógicos).

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ZABALZA, Miguel A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*/ Miguel A. Zabalza – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

CAPÍTULO 15

"MEU QUINTAL É MAIOR QUE O MUNDO": QUESTÕES INVESTIGATIVAS EVIDENCIADAS PELAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 02/08/2021

Fernanda Mendes Cabral
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-7086-2541

Ludmila Lessa Lorenzoni Vaccari
Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil
https://orcid.org/0000-0003-3049-0795

Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-3640-8812

1 | INTRODUÇÃO

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor
meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse
um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou invencionática.
Só uso a palavra para compor
meus silêncios.

Manoel de Barros (2008)

Figura 1 – João Victor do Grupo 6 expressa o momento das brincadeiras

Fonte: acervo das autoras.

Por que a chuva cai do céu? Por que a bola gira? Por que não giramos com o Planeta? Por que a água vira gelo? Por que a maré sobe

e desce? Essas são indagações que perpassam o território infantil e destacam a riqueza e as inúmeras possibilidades que as crianças têm em explorar o mundo. Constatamos que essas e tantas outras interlocuções demonstram as suas curiosidades, latentes nesta fase da vida.

Ao dialogarmos sobre o contexto infantil, inspiramo-nos no poema de Manoel de Barros, que traz um narrador que afirma ser um apanhador de desperdícios. Quando criança, tudo em seu quintal era motivo de euforia e de representação das experiências vividas. As oportunidades que surgiram na sua infância despertaram o *ser criança*, o colocando em contato direto com a vida, com a diversidade e potência desses ambientes.

O poema na epígrafe retrata um eu lírico que não desperdiçava as condições em que podia brotar o conhecimento conectado com as experiências que ele vivia quando criança. Esse mundo da "invencionática" criava valiosas oportunidades para o narrador perceber tudo à sua volta, criar, inventar, perguntar, agir e testar as suas hipóteses nas relações de descobertas com o seu quintal, que, para ele, era "maior do que o mundo".

Partindo dessa interlocução entre a criança e o mundo, procuramos compreender a natureza da espontaneidade presente nas curiosidades das crianças e nos modos que elas têm de investigar tudo que desperta sua atenção. Sabemos que são os processos de interações e composições com as experiências vividas, desde a mais tenra idade na infância, que vão dando sentido e significado para sua aprendizagem. Na educação infantil, é fundamental uma abordagem que supere as fragmentações do conhecimento, articulando-o de modo a contemplar propostas lúdicas e instigantes para o enriquecimento do currículo com os pequenos nessa etapa de ensino. O que as crianças anunciam para nós em meio a tantos questionamentos e curiosidades que enchem o contexto das escolas de *por quês*? Como circulam os diferentes saberes nesses espaços? De que modo as enunciações das crianças são visibilizadas nos processos da docência?

Em síntese, as atividades no contexto da educação infantil devem ser planejadas com o objetivo de atender as necessidades e as realidades das crianças, de modo a contribuir com a organização curricular, respeitando os princípios que regem essa etapa da educação infantil, as interações e as brincadeiras em sintonia com as múltiplas linguagens.

Os modos pelos quais as crianças se relacionam e se apropriam do conhecimento revelam a dinâmica e a finalidade da proposta curricular da unidade de ensino. Trabalhar projetos que explorem os processos de investigação e que coloquem as crianças no centro das decisões exige determinadas concepções teóricas e epistemológicas presentes na prática dos professores e na identidade curricular do Projeto Político Pedagógico da instituição.

As descobertas e o conhecimento acontecem tendo as linguagens de modo articulado, pelo viés da interdisciplinaridade, assim como retrata Martins Filho, (2020, p.12):

“é produzir o cotidiano a partir daquilo que enriquece as vidas humanas: a arte, a literatura, a música, a dança, os jogos, as investigações, a imaginação, a criação”, ou seja, oportunizar momentos às crianças em que elas sejam incentivadas a tomar decisões, fazer escolhas, expressar pontos de vista, não se limitando a áreas do conhecimento específicas, nem tão pouco à realização de atividades descontextualizadas.

A educação infantil rompeu com essa ideia de “disciplinarizar” os conteúdos curriculares, essa proposta não cabe para essa etapa de ensino, nem tão pouco acolhe as especificidades das infâncias. Discutir acerca dessa abordagem que conecta as linguagens com diferentes temas e proposições de projetos, problematizar, investigar e provocar as crianças a colocarem-se em cena, nos leva a uma análise do conceito de interdisciplinaridade na produção de sentidos e aquisição de saberes científicos pelas crianças no contexto da educação infantil.

Dessa forma, pensar a questão da infância na atualidade requer uma postura teórica que contemple as multiplicidades do ser criança. Além disso, é preciso ter ciência de que cada criança tem sua própria história e que as relações que elas estabelecem entre pares, delineiam os contornos do que se conhece hoje como infância, assim, não é possível formular um único conceito de criança e/ou infância[1], pois elas são múltiplas, plurais e surpreendentemente criativas para mostrar outros modos de ser antes mesmo que seja possível conhecê-las e apreendê-las (DORNELLES, 2007).

2 | METODOLOGIA

A análise sobre as proposições investigativas expressas pelas crianças nos espaços e tempos da educação infantil reflete os pressupostos da metodologia de pesquisa adotada. O artigo retrata uma pesquisa participante, do tipo qualitativa, e os dados foram obtidos a partir de observações, registros nos diários de bordo e estudos bibliográficos estabelecidos no contexto das práticas cotidianas deste espaço de ensino. Quanto à pesquisa participante, Tozoni (2009) descreve esse espaço como sendo “[...] o lugar no qual o pesquisador coleta os dados que, interpretados, discutidos e analisados, constroem os significados buscados” (TOZONI-REIS, 2006, p. 27).

Relacionado aos fundamentos epistemológicos descritos neste trabalho no *locus* do desenvolvimento da pesquisa, a unidade de educação infantil, buscamos construir momentos de descobertas e investigação em todos os espaços e tempos de aprendizagens com as crianças.

O contexto da pesquisa aconteceu numa unidade de educação infantil localizada no município de Vitória/ES. Os atores sociais envolvidos na participação dos estudos

1. O termo infância aqui não é dito e entendido na origem lexical da palavra escrita no singular, tampouco numa unicidade de representação, mas na pluralidade conceptual que esse termo carrega, de forma que infância corresponde também às várias infâncias em suas multiplicidades culturais especificamente heterogêneas.

referentes a essa pesquisa são professores e demais profissionais do contexto que atuam diretamente com as crianças, por entendermos a relevância da participação de todo o grupo interagindo nesse cotidiano e em todos os espaços/tempos da unidade de ensino.

Corroboram com esse entendimento Brandão e Borges (2007, p. 54), quando apontam que a "pesquisa participante'' deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. Ela se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico". Nesse caso, a pesquisa se desenvolve no curso das efetivas interações. Em relação aos instrumentos utilizados para o levantamento de dados, destacamos as observações realizadas, os registros nos diários de bordo e as experiências temáticas tecidas em campo junto aos sujeitos da escola durante todo o curso do processo.

Assim sendo, crianças, pesquisadores, professores, assistentes de educação infantil e outros da comunidade escolar se situam como coautores das premissas descritas neste artigo, ou seja, esse espaço de pesquisa se constitui como "o lugar no qual o pesquisador coleta os dados que, interpretados, discutidos e analisados, constroem os significados buscados" (TOZONI-REIS, 2006, p. 27).

A técnica escolhida, destinada à análise dos dados obtidos, fundamenta-se no escopo teórico-prático analítico, que nos permitiu coadunar a análise dos conteúdos obtidos a partir dos diferentes textos apreendidos. Apoiamos, nesse sentido, o uso da técnica, proposta por Moraes e Galiazzi (2016), intitulada Análise Textual Discursiva (ATD).

Dessa maneira, em consonância com a análise de dados pretendida, a observação participante ocupará lugar privilegiado. Esse é um instrumento de coleta de dados indispensável à análise pretendida com a pesquisa. Isso se reflete no entendimento que é sustentado por Ludke e André (1986, p. 26) ao afirmarem que a observação participante possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno".

Seguindo essa perspectiva, foi necessário também considerar o próprio contexto da criança como campo legítimo para conhecer suas culturas e visões de mundo, reconhecendo-a, sobretudo, como detentora de saberes e capaz de expressar-se criticamente (DELGADO, 2005; MULLER, 2005; SARMENTO, 2007). As coletas de dados por meio de observação participante, fotografias, entrevistas e diário de campo possibilitaram materiais para uma análise minuciosa no sentido de desvelar como as crianças interagem com os diferentes profissionais da escola, sobretudo com o docente, nos diversos momentos de tomadas de decisão acerca dos assuntos que lhes dizem respeito. Pensando nisso, este estudo traz uma proposta de investigação que prioriza, consubstancialmente, as subjetividades e interpretações da criança acerca de si e das relações que estabelece com o outro e com as culturas da qual participa, mais especificamente, no contexto da educação infantil.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO: "ENTRE PERALTICES E INVENCIONICES: AS QUESTÕES INVESTIGATIVAS E AS CURIOSIDADES DAS CRIANÇAS NUMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL"

Embriagadas pela poesia de Manoel de Barros e pelo contexto com que descreve a infância no seu mundo poético, também buscamos, com esta pesquisa, retratar algo que expressasse a constante procura por *achadouros de infância*. Nossa intenção tem sido desvelar potências nos questionamentos, curiosidades e inquietações tão presentes no simples agir das crianças. Considerando as proposições de que elas são produtoras de cultura nos diversos contextos que vivem, elas criam, recriam e povoam os lugares por onde transitam e convivem. As crianças coletivamente instituem, (des)instituem, vertem e subvertem, produzem e reproduzem a cultura em que estão inseridas.

Dessa forma, *achadouros de infância* serão traduzidos, neste artigo, como as descobertas que precisamos cotidianamente fazer sobre as crianças quando se relacionam entre elas, com os adultos, com a cultura, com a natureza e com o meio do qual participam.

Assim, Manoel de Barros propõe narrar a infância pelo ângulo da poesia num constante convite à ludicidade e à criatividade que são características muito peculiares às crianças. A Figura 2 revela muito dessa espontaneidade nos processos de interação com seus pares.

Figura 2 – Proposta de mistura com tintas no espaço do pátio

Fonte: acervo das autoras.

As crianças se reinventam e, nesse reinventar, elas continuam a modificar, acrescentar e reconfigurar os seus *achadouros*. Elas se projetam intensamente em tudo o que fazem. É muito importante que, nesse contexto de experiências infantis, o adulto seja um caçador de *achadouros de infância*, com suas formas de desenhar e descobrir o mundo de maneira simples. Precisamos ir em busca desses *achadouros*. Podemos encontrá-los nos quintais de casa, nos parques, debaixo das árvores, nas cabaninhas feitas embaixo

de cadeiras e tecidos, nas salas de aula, nos pátios e nos corredores de uma escola ou nos inúmeros *por quês* carregados de sentido para elas, mas não para nós adultos, que falhamos em não percebê-las e ao naturalizar o nosso olhar.

Esse entendimento sinaliza o que vem sendo apontado por Sarmento (2007), quando afirma que as crianças são atores e agentes sociais de pleno direito e que interpretam seus mundos e modos de viver a vida nas múltiplas interações simbólicas estabelecidas entre si e com os adultos. À vista disso, as culturas infantis

> vivem do vaivém das representações do mundo feitas pelas crianças em interação com as representações adultas dominantes. As duas culturas – a especificamente infantil e as da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta (SARMENTO, 2007, p. 23).

Nessa ausência, as culturas infantis se aproximam e são aproximadas, cada vez mais, das culturas adultas. Assim, nos diálogos estabelecidos com as crianças e entre elas sobre o que vivenciam no contexto da educação infantil, é possível compreender e capturar suas impressões a partir dos gestos, das brincadeiras no pátio, durante as refeições, euforias, atividades em salas e em diversos outros momentos desse contexto. Entretanto, muitos são os momentos em que as suas *vozes* não são consideradas de fato. Valorizar as vozes infantis tendo uma escuta cuidadosa requer do adulto uma efetiva participação dialógica com as crianças, respeitando os interesses, suas preferências, opiniões e percepções sobre tudo aquilo que lhe diz respeito. Na figura 3 é possível perceber as curiosidades das crianças expressas nesse cotidiano.

Figura 3 – Interações e relações nesses ambientes: muitas curiosidades

Fonte: acervo das autoras.

A curiosidade infantil, mostrada nas imagens acima, permite às crianças se

reinventarem frente a objetos e mediações que divertem e conduzem ao desenvolvimento do pensamento complexo, ao relacionarem seus *mundos* locais com os de amplitude maior.

A linguagem em nossa pesquisa, apresenta importante relevância, pois a mediação realizada para apropriação dos conceitos científicos se constituirá com base nos discursos orais e representações por desenhos, brincadeiras e interações a partir do contexto pesquisado.

Considerando que o diálogo, sobretudo na educação infantil, é um instrumento de transformação, Bakhtin (2003) nos provoca a uma reflexão sobre esse processo dialógico que traz, em muitos contextos, aspectos de conflitos, em que emergem diferentes pontos de vista que precisam ser evidenciados, diferentes interesses, concordâncias e discordâncias. O diálogo torna-se um caminho fértil, pois deve revelar seu lado dialógico em todos os momentos de mediação junto às crianças.

Entendemos que a investigação, nesse contexto específico, insere-se em possibilidades estratégicas emancipatórias na medida em que a curiosidade, nessa faixa etária e idade escolar, constitui-se em um ambiente de natureza interdisciplinar interligado pelas linguagens, cuja bússola que orienta o trabalho são as interações e brincadeiras.

Portanto, é imprescindível que a proposta de trabalho da unidade de ensino considere as múltiplas formas de linguagens: oral, escrita, gestual, plástica, visual, o brincar, musical, virtual e outras que expressam, de um modo singular, as ações articuladas no campo da interdisciplinaridade. Assumimos essa posição para buscar desvelar as manifestações que são próprias do universo infantil, cuja intencionalidade pedagógica não deve homogeneizar os fazeres junto às crianças. A Figura 4 demonstra experiências desse contexto e revela algumas dessas curiosidades.

Figura 4 – As descobertas com as curiosidades infantis

Fonte: acervo das autoras.

Geralmente, as crianças fazem muitas perguntas sobre variados temas, então é muito importante não ignorarmos essas curiosidades e criar situações para que elas possam expressar suas hipóteses e problematizações (ROSA, 2001).

Educar as crianças explorando as experiências trazidas por elas em relação à sua conexão com a natureza é uma questão também necessária à manutenção da vida. A criança que convive com o meio natural e desenvolve afinidade com a natureza aprecia e zela pelo mundo à sua volta porque o respeita e o reconhece como seu ambiente de pertencimento.

É importante a implementação de projetos que contemplem temas e propostas nessa direção. Conforme ações dos projetos desenvolvidos na unidade de ensino evidenciada na Figura 5.

Figura 5 – Ações dos projetos desenvolvidos na unidade de ensino

Fonte: acervo das autoras

Essa necessidade justifica-se, em parte, ao reconhecermos, segundo Lobino (2007), que os pilares da educação científica, ao longo de décadas, mantiveram-se estruturados através de preceitos advindos da modernidade, onde a ciência, bem como a natureza foi sendo concebida como precisa, pragmática e utilitarista. Dessa maneira, há uma necessidade de produzirmos novos saberes, com o intuito de fortalecermos a produção coletiva de conhecimentos, propiciando uma mudança de comportamento dentro e fora do contexto escolar, sendo protagonizadas desde a educação infantil.

O momento de descoberta, investigação e aprendizado, principalmente nessa etapa da vida, é condição vital para que ela estabeleça uma relação indissociável com a natureza. Para tanto, evocamos a interdisciplinaridade nos currículos da educação infantil como proposta que contextualiza os fenômenos naturais e ambientais, tendo como finalidade a manutenção da vida e, acima de tudo, construindo relações mais solidárias, é na intimidade do viver que a criança compreende, o que é, e como se faz ciência sem que alguém a ensine.

Quando a criança pergunta o porquê das coisas, ela está dialogando com o mundo

à sua volta. Compreendemos, contudo, que os porquês das crianças traduzem a procura delas por respostas que o mundo, de imediato, não lhe dá. Façamos com que mais porquês sejam ouvidos na educação infantil e que as respostas prontas e sugeridas por nós educadores sejam sempre contestadas por elas. O cotidiano escolar deve ser um espaço em potencial para as crianças sentirem-se pertencentes a esse universo de indagações e busca pelo conhecimento.

Isso quer dizer que os processos investigativos de um dado tema, na educação infantil, devem ocorrer, prioritariamente, no campo das experiências temáticas, interdisciplinares e que sejam resultado da curiosidade infantil, sobretudo, do desejo em conhecer o mundo vivido por elas, não somente na escola, embora esse espaço traduz os muitos "quintais", parafraseando Manoel de Barros, existenciais e plurais das infâncias.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Espaços e experiências instigando os processos criativos na educação infantil

A escola, pela sua forma de organização, impõe-nos muitas regras, principalmente no que tange aos horários e espaços onde serão desenvolvidos o trabalho educativo e demais ações da rotina. São os tempos e os espaços sendo capturados e enrijecidos, que, cotidianamente, conhecemos como *rotina escolar,* Barbosa, (2006, p.38), atribuí como sendo um contexto de "[...] produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São práticas que fixam regularidades, apesar de se manterem abertas a eventuais mudanças."

Uma concepção de educação e de cuidado quando elaboradas e construídas por todos os interlocutores do processo educativo contribuirá para a compreensão de importantes categorias de tempo e espaço no cotidiano escolar sem trazer as amarras de algo que é executado sem a percepção do sentido que o *extraordinário* pode nos provocar.

A unidade de ensino onde desenvolvemos a pesquisa apresenta uma prática muito potente em transformar os espaços físicos para instigar as crianças num processo de inventividade com as múltiplas linguagens, com as brincadeiras, dança, teatro, histórias, as produções artísticas e os interesses infantis, fazendo desses espaços locais de efetiva interações, trocas, expressão, ampliação de experiências e de transformação a partir do que as crianças desejam explorar. Um grande desafio e exercício contínuo apontado pelos docentes nos momentos formativos é criar condições que convoquem as relações imaginativas e inventivas junto às crianças a partir dos temas propostos por elas.

"As crianças falam muitas coisas durante as rodas de conversas, elas são muito ativas e trazem muitas ideias legais para esses momentos, mas a maior dificuldade que eu

tenho é trazer as propostas delas para os temas dos projetos desenvolvidos" (Professora Flor).

No relato da professora, fica evidenciado os tensionamentos para promover estratégias diversificadas com o trabalho na condução dos questionamentos e propostas apresentadas pelas crianças para explorar os diversos elementos que favoreçam uma composição potente dos espaços físicos como ambientes de aprendizagem.

Nesse decorrer, fomos percebendo inúmeras tentativas e proposições no desenvolvimento dos projetos realizados pela escola com interessantes propostas que foram surgindo na organização dos espaços junto às crianças. Os professores contavam histórias usando uma tenda no pátio, ou no refeitório, as crianças brincavam de cozinhadinho embaixo de uma árvore, o pátio virou um brinca mercado para comprar e vender produtos negociados pelas crianças, a sala virou uma grande cabaninha, as sombras foram projetadas com o corpo, o corredor virou um mini planetário e houve plantio de mudas nos poucos canteiros da escola. Essas foram algumas das estratégias que percebemos que envolveram significativamente as crianças em temas apontados por elas ou que despertaram sua atenção nas proposições curriculares. Abaixo, conforme Figura 6, é possível observar a organização dos espaços na unidade pesquisada.

Figura 6 – Os espaços organizados com temas dos projetos da unidade de ensino

Fonte: acervo das autoras.

As crianças apresentam necessidades diversas em relação ao meio em que vivem e vão, nesse contexto, reinventando formas de recriá-lo, de um jeito próprio e bem singular, à medida que conquistam autonomia para se relacionarem com os adultos e com as demais crianças nesses espaços. Os temas e proposições para o trabalho vão delineando de modo articulado a produção de conhecimento nos processos de interações nesse contexto. Assim, elas vão aprendendo de forma lúdica com as vivências pautadas na organização dos espaços.

> As formações realizadas na nossa escola nos ajudam a compreender o ser criança e como pensar esses tempos e a organização dos espaços fora do padrão da rotina. Sabemos que, muitas vezes, ela é necessária, mas precisamos romper com essa lógica que amarra não só as crianças, mas os professores também (Professora Girassol).

Sendo assim, os professores vão apontando importantes reflexões que nos levam a analisar a dinâmica da escola que planeja estratégias criativas para a condução dos projetos em desenvolvimento. As práticas curriculares dessa unidade de educação infantil estão muito voltadas para a organização dos espaços, tornando as crianças agentes ativos e participantes desse contexto. As propostas foram discutidas junto aos professores e demais profissionais a partir dos apontamentos nos processos formativos, cuja intencionalidade foi produzir sentidos com as crianças nas interações com os seus pares. Os espaços foram se transformando, tendo como foco os temas dos projetos e as curiosidades e as questões trazidas pelas crianças.

Uma outra experiência realizada pela escola foi a transformação de um corredor em um ambiente alegre, divertido, criativo e capaz de ampliar as descobertas do professor e enriquecer o planejamento, ao mesmo tempo em que aguçou a curiosidade das crianças para um determinado assunto. O corredor foi caracterizado com planetas, lua, satélites e astronautas. A Figura 7 exemplifica como esse espaço se modificou com a referida transformação.

Figura 7 – O corredor transformado em ambiente de aprendizagem

Fonte: acervo das autoras.

Os relatos que vieram a partir dessa ação revelam como foi significativa a proposta para provocar, nas crianças, de um modo mais elaborado, as questões que elas traziam nos diálogos durante as rodas de conversa e demais momentos junto aos professores e outros adultos da escola.

“É muito gratificante ver que as crianças não se direcionam só ao professor nesse

momento, elas fazem as perguntas e brincam com a gente em todos os momentos que passamos aqui para ir ao refeitório ou subir a rampa" (Assistente Coruja).

Diante do exposto, cabe-nos indagar: será que estamos proporcionando, na educação infantil, momentos para refletir sobre o que estamos fazendo com as questões apontadas cotidianamente pelas crianças? Isolarmo-nos em uma sala de aula com elas é o caminho?

A interdisciplinaridade reside exatamente nessas ações que estão entrelaçadas para gerar o conhecimento junto às crianças.

Em um dado momento da pesquisa, uma criança pergunta à professora como que se fazia para cozinhar o arroz, se levava água, se era fácil ou se demorava. A professora, diante do questionamento da criança, propõe um experimento para a turma fazer o cozinhadinho de arroz no fogareiro embaixo da árvore. Ali iniciou-se um momento riquíssimo para aprofundar as questões trazidas pelo aluno junto à turma. Essa experiência é visível na Figura 8 abaixo.

Figura 8 – Experiência de fazer cozinhadinho de arroz

Fonte: acervo das autoras.

Desse modo, quando a criança pergunta de que é feito o arroz, por exemplo, ela sabe que as coisas são feitas de algo que talvez ela não desvende sozinha, sem a relação com os objetos, brincadeiras ou mediação de outro sujeito. "O caminho de descoberta traçado pela criança traduz, nas interações e brincadeiras, em preceitos singulares da infância" (REGO, 2008, p. 42-43). A resposta poderia ter sido dada de forma rápida em uma conversa no momento coletivo da roda, sem maiores detalhamentos aos questionamentos da criança.

A curiosidade, se não a destruirmos, já vem prontinha com as crianças que adentram o espaço escolar. O professor, nessa etapa de ensino, será o mediador, o provocador. A

partir daí, a autonomia do pensamento se constituirá na medida em que considerarmos que as estratégias, os projetos e a abordagem com determinado assunto serão informações transformadas em conhecimentos produzidos e articulados com as inúmeras linguagens que estão presentes nesta etapa da educação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho acentuou a necessidade de problematizar as propostas curriculares no espaço da educação infantil e os fundamentos teórico-práticos que efetivamente evidenciem as interlocuções investigativas evocadas pelas crianças desde a mais tenra idade.

Nessa perspectiva, negar a existência das diferentes linguagens manifestadas pelas crianças ao descobrirem o mundo, as coisas, as pessoas, é negar a essência do que entendemos ser as infâncias. Essa atitude, de acordo com o escopo teórico fundamentado em Sarmento (2007), Barbosa (2006), Vigotsky (2005), Lobino (2007) é como anular as condições singulares que as crianças apresentam ao se relacionarem com o seu mundo imediato. Uma delas é o caráter questionador e diversificado ao se comunicarem com o objetivo primeiro que é o de entenderem o mundo em que vivem. Essa omissão resulta, na segregação das crianças a um conhecimento relevante à manutenção da vida ou de sua transformação para melhoria coletiva, planetária.

Desse modo, contribuímos para a *naturalização* do que foi produzido pela ação humana, destituindo da responsabilidade humana os saberes produzidos por ela mesma. Por isso percebemos que, as atividades experimentais realizadas durante a pesquisa participante se desenvolveu a partir de uma necessidade explícita, junto às problematizações que as crianças levantaram, ao observarem os fenômenos e realizarem em seus apontamentos, as curiosidades frente ao território vivido e investigado. Quanto a isso, destacamos a importância de propormos outras interações, mais dialógicas, a fim de constituirmos outro lugar, onde todos tenham condições de expressar seus pensamentos, falar e agir nos processos de descobertas em busca do conhecimento.

Desse modo, o cenário investigativo que propomos se insere na inventividade latente das crianças e na provocação da inquietude presente nelas, por meio de estratégias problematizadoras do currículo de modo articulado e interdisciplinar com as múltiplas linguagens que valorizem as produções infantis.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN. M, **Estética da Criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas:** As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo. Ed. Planeta do Brasil, 2008.

BRANDÃO, C.R; BORGES, M.C. **A Pesquisa Participante: Um Movimento da Educação Popular.** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

CARVALHO, A. M. P. *et al*. **Ensino de Ciências por Investigação:** condições para implementação em sala de aula. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância:** pesquisa com crianças. Ver. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância.** Petrópolis: Vozes, 2007.

FILHO, A. J. M. **Por uma Pedagogia da Educação Infantil.** https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10545/7015/ , Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.54-65, 2005/2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, M. **A Formação de Ecoeducadores Ambientais**. Campinas,SP: Papirus, 2004

LOBINO, M. G. F. **A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes**. Vitória: EDUFES, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016

REGO, Teresa Cristina. **Vygostky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** 19 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

ROSA, R. T. D. Ensino de Ciências e Educação Infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E.; (orgs). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Culturas infantis e interculturalidade.** *In*: DORNELLES, Leni Vieira (org.) Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis: Vozes, 2007.

________. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, agosto, 2005. Disponível em:https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt Acesso em 27 de março de 2021.

TOZONI-REIS, M. F. C **Metodologia de pesquisa.** 2 ed. Curitiba: IESDE. Brasil S.A. 2006

VYGOTSKY, L.S **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luíz Camargo. Revisão Técnica de José Cippola Neto. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAPÍTULO 16

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ADOLESCÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

Data de aceite: 02/08/2021

Márvilla Pinto Martins
Centro Universitário UNINTA, Sobral, Ce, Brasil
http://lattes.cnpq.br/8635268784424245.

Francisca Irvna Mesquita Cisne
Centro Universitário UNINTA, Sobral, Ce, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0724307358280713

Dayse Rodrigues Ponte Gomes
Centro Universitário UNINTA, Sobral, Ce, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0972873452480588

Carolina Costa Parente
Centro Universitário UNINTA, Sobral, Ce, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4899193578536621

Iara Silvia Aguiar Rodrigues
Centro Universitário UNINTA, Sobral, Ce, Brasil
http://lattes.cnpq.br/5887185341195700

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma revisão bibliográfica sobre a relação entre a educação sexual e a ocorrência de DSTS entre os jovens. Foi escolhido por ser um tema bastante relevante e atual. objetivo principal é dissertar sobre a relação entre o acesso à educação sexual e a ocorrência de infecções sexualmente transmissíveis.

DST são doenças cujo agente etiológico é vivo e transmissível e cuja infecção pode ser veiculada por um vetor, ambiente ou indivíduo. Uma das metas da Saúde Pública é impedir a ascensão das DST, já que são a causa da morte de milhares de pessoas em todo o mundo, é imprescindível que a prevenção mereça enfoque prioritário, sobretudo quando o alvo das ações é a população jovem.

As Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) são problemas de Saúde Pública, devido à sua magnitude e dificuldade de acesso ao tratamento adequado. No Brasil, a verdadeira situação epidemiológica dessas doenças e de suas complicações não são bem conhecidas, devido ao fato da maioria das IST não ser de notificação compulsória, além da escassez de estudos sentinelas e de base populacional. Atualmente, o aconselhamento constitui tecnologia leve, e prática imprescindível para redução da transmissão das ISTs/HIV/aids. O atendimento tem o potencial de reduzir situações de risco de exposição às ISTs, ao permitir uma relação direta e personalizada com os usuários do serviço de saúde. Em relação a disseminação dessa enfermidades a juventude destaca-se por ser uma etapa de vida delicada, no que diz respeito a sua orientação de condutas, necessitando que muitos temas sejam abordados, como a sexualidade, uma vez que, em sua maioria, os jovens são imaturos e alguns deles buscam aventuras, ignorando a possibilidade de se contaminarem com alguma das doenças sexualmente transmissíveis (DST),

ou até mesmo acreditam que realizam o ato sexual com pessoas seguras, isentas de alguma doença transmissível, enquanto, na verdade, todos estão susceptíveis à contaminação.

O acesso à educação sexual irá auxiliar e conscientizar, principalmente os adolescentes, sobre a importância da prática sexual segura para prevenção tanto de gravidez quanto para doenças sexualmente transmissíveis (DST). Saúde sexual é uma estratégia para a promoção da saúde e do desenvolvimento humano (COLEMAN, 2011). A percepção dos riscos de adquirir uma IST varia de pessoa para pessoa, e sofre mudanças ao longo da vida. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram o início precoce da vida sexual, com pouco uso de preservativos. A população jovem é considerada a mais vulnerável às DSTs, principalmente HIV. (BRASIL 2011). Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, a maioria dos jovens dá início à sua vida sexual cada vez mais cedo, geralmente entre 12 e 17 anos. (CASTRO et al. 2004). Além disso, no Brasil, preservativos masculinos e femininos são distribuídos de forma gratuita. No entanto, torna-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que monitorem o uso de preservativos entre os diferentes segmentos populacionais e os fatores que contribuem para o negligenciamento do sexo seguro (MOREIRA; DUMITH; PALUDO, 2015).

As IST estão entre as 10 causas mais frequentes de procura por serviços de saúde, com consequências de natureza sanitária, social e econômica. Dentre os principais fatores de risco para contrair uma IST são: os contatos sexuais casuais; as relações sexuais com múltiplos parceiros; a não utilização de preservativos e o início precoce da atividade sexual. Outros fatores de risco a considerar estão relacionados com a falta de cuidados de higiene, a consulta tardia após surgirem os primeiros sinais ou sintomas, a não comunicação aos parceiros sexuais, para que estes se possam tratar o mais precocemente possível. Além disso, fatores como baixo nível socioeconômico, sexo e violência intrafamiliar podem contribuir para a ocorrência de IST.

Por isso, é importante orientar sobre os riscos de IST e gravidez não planejada, apontando as atividades sexuais como fonte de prazer e inseridas no processo do desenvolvimento humano. Tal abordagem deve ser livre de julgamentos morais, de preconceitos e estereótipos, possibilitando ao adolescente perceber seu médico como um interlocutor aberto para as dúvidas no campo da sexualidade.

2 | METODOLOGIA

Trata - se de uma revisão bibliográfica do tipo integrativa, com abordagem qualitativa, de procedimento bibliográfico, natureza aplicada e objetivo descritivo de estudos nacionais e internacionais. Este método de pesquisa é abrangente, visto que é fundamentado em revisar referências bibliográficas com a finalidade de integrar as principais considerações observadas pelos autores.

A pesquisa foi realizada utilizando as bases de dados online Scielo, PubMed, Bireme, Google acadêmico e seus respectivos sites aliados. Primeiramente, foi feita uma análise dos descritores relevantes para o tema, por meio do vocabulário disponível no DeCS (descritores em Ciências da Saúde), sendo esses “educação sexual”, “infecção sexualmente transmissível” e “adolescentes”. Tais descritores permitiram, associado ao inglês, a configuração da seguinte fórmula de busca: “(sex education OR educação sexual) AND (sexually transmitted infection OR infecção sexualmente transmissível) AND (adolescent OR adolescente)”.

Por conseguinte, de acordo com os resultados obtidos a partir da fórmula de busca já mencionada, foram selecionados um total de 21 artigos das bases de dados já citadas, através da leitura do título e do resumo com o intuito de relacioná-los com a demanda da pesquisa. Como critérios de inclusão foram utilizados: artigos integralmente disponíveis que retratam a questão de pesquisa deste trabalho. Os critérios de exclusão, por sua vez, foram: artigos que não faziam jus ao propósito da pesquisa.

Vale salientar que a pesquisa não apresenta caráter prático, o que dispensa, portanto, a necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

3 I REFERENCIAL TEÓRICO

A adolescência é um processo de mudanças físicas, comportamentais, sociais e psicológicas, nessa fase é comum surgir dúvidas relacionadas à relação sexual, métodos contraceptivos, gravidez e ISTs. A sexualidade é um processo construído ao longo do desenvolvimento do indivíduo, sofrendo influências de aprendizagens e experiências sociais e culturais. O processo de educação sexual ocorre de forma informal através das relações com o meio em que o jovem está inserido, tendo a família como principal referência, como também em grupos de colegas que compartilham suas vivências sobre o tema e formalmente acontece através das instituições de ensino através de práticas pedagógicas por meio de aulas teóricas e atividades práticas sobre os temas abordados dentro da educação sexual (FURLANETTO et al, 2018).

De acordo com Furlanetto et al. (2018), foram avaliadas diversas modalidades metodológicas e pedagógicas aplicadas no processo de educação sexual e a partir disso, notou-se uma diversidade de métodos para abordagem do tema. Observou-se que as metodologias práticas, por intermédio de oficinas, tiveram preferência, cuja escolha é justificada por ser uma modalidade que permite maior interação, troca de experiências e construção em conjunto de conhecimentos relacionados à sexualidade, com o auxílio de um ou mais facilitadores. Outras atividades abordadas foram peças teatrais, leitura de livros infantis e roda de conversa com os participantes, elaboração de peça teatral, dinâmicas de grupo, atividades lúdicas, intervenções psicoeducativas, círculo de cultura

e grupo operativo, atividades essas com predomínio de tema sobre prevenção de ISTs e gestação.

Uma educação em sexualidade efetiva pode transmitir aos adolescentes informações adequadas para a idade, culturalmente relevantes e cientificamente corretas. A UNESCO (2018), afirma que a sexualidade difundida de forma correta e precoce traz impactos positivos na vida do adolescente, como ajuda os jovens a se tornarem mais responsáveis com relação à saúde sexual e reprodutiva, iniciando mais tardiamente as relações sexuais e diminuindo o número de parceiros, é importante para vencer o abandono escolar ,sobretudo, no sexo feminino decorrente de gravidez indesejada na adolescência, não incentiva a atividade sexual de risco, dessa forma diminuindo as infecções adquiridas durante o ato sexual, como HIV, pelo uso de preservativos. (UNESCO, 2018).

Nesse sentido, uma das principais consequências da falha de uma educação sexual é a ISTs, tema que vem ganhando espaço nas escolas. As ISTs podem ser causadas por diversos agentes etiológicos, como vírus, bactérias, fungos e protozoários e tem como vias de transmissão contato sexual (Oral, anal e vaginal), sem uso de preservativo, com uma pessoa que esteja infectada ou ainda via hematogênica. As infecções têm como principais manifestações úlceras genitais, corrimento uretral, corrimento vaginal e verrugas ano genitais (DIAS, FONTANA, 2020). Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2018), as ISTs são consideradas como um dos problemas de saúde pública mais comuns em todo o mundo, e o jovem infectado é mais vulnerável à associação de mais de uma infecção, por exemplo aqueles infectados com sífilis ou gonorreia, tem risco elevado de adquirir ou transmitir a infecção pelo HIV, aumentando desse modo a mortalidade materna e infantil (Sociedade Brasileira de Pediatria,2018)

Almeida et al. (2017), evidenciou em um estudo que os jovens reconhecem que a família e a escola devem compartilhar a responsabilidade de informar os adolescentes sobre questões relacionadas à sexualidade, prevenção de ISTs e contracepção, sendo assim os membros da família servem como fonte de informação corroborando uma prática positiva. Além disso, as fontes de informação relacionadas à sexualidade e contracepção foi evidenciada no estudo que 85% das adolescentes possuíam alguma informação sobre como evitar filhos e IST antes de engravidar, 55% afirmou ter alguém com quem conversar sobre o assunto, e na escala de preferências ficaram as amigas com 36,3%, seguida da mãe com 25,5% e parceiro com 16,6%. Isso mostra que os adolescentes muitas vezes não têm conhecimento do seu próprio corpo e em sua maioria são incapazes de reconhecer os sinais e sintomas que as IST podem provocar e como acontece a transmissão do HIV, em decorrência da associação de que uma pessoa saudável não pode estar infectada, mas sem levar em conta que as infecções aparecem e se manifestam de forma silenciosa no organismo. (ALMEIDA et al, 2017)

Segundo o Ministério da Saúde (2018), algumas infecções possuem altas taxas

de prevalência e incidência tendo complicações mais graves no sexo feminino facilitando a transmissão do HIV (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018). Tal informação é corroborada, com o fato de a AIDS/HIV ser a IST mais conhecida pelos jovens, e os mesmo ainda desconhecem algumas características principais da doença, como agente causador, infecções que podem se associar, manifestações clínicas e como pode prevenir a doença, através do uso do preservativo, sendo um dado preocupante, visto que estudos revelam a fase da adolescência como um período que apresenta a sua maior incidência. Desta forma, os prejuízos relacionados à desinformação de IST é considerado um sério problema de saúde pública, sobretudo, na juventude, podendo evoluir para sequelas, curáveis ou não, como infertilidade, gravidez indesejada, gravidez ectópica, câncer genital, doença hepática crônica, traumas psicológicos e físicos entre outras. Assim sendo, os jovens acreditam na necessidade do desenvolvimento de trabalhos preventivos baseados nas informações prévias de como os jovens percebem e conduzem sua vida sexual, pois a falta dessa compreensão é uma dificuldade para combater complicações e dúvidas sobre ISTs (ALMEIDA et al, 2017).

Desse modo, é durante a adolescência que se verifica maior incidência de DSTs, atingindo 25% dos jovens com menos de 25 anos. Isso corrobora, que apesar das campanhas e das divulgações sobre os métodos de prevenção das ISTs, sobretudo, a AIDS as mesmas continuam a se expandir rapidamente, principalmente, entre as mulheres e entre os jovens. Desta forma, observa-se que isso seja consequência da desinformação e o início das primeiras experiências sexuais precocemente nos jovens muitas vezes despreparados e afetados psicologicamente (DIAS, ARAÚJO, 2020). Além disso, de acordo com a Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO), umas das principais causas da explosão de casos de ISTs entre jovens está relacionada à relação sexual sem uso de preservativo. Jovens entre 15-24 anos, um pouco mais da metade usa preservativo o restante não faz uso do método, aumentando o risco de infecções, como papilomavírus causador dos condilomas e câncer, HIV, vírus que provoca a AIDS dentre outros, consequências essas que se não manejadas corretamente podem levar ao óbito do paciente (FEBRASGO, 2018)8. O uso da camisinha, seja ela masculina ou feminina, durante o ato sexual é o método mais eficaz para a redução do risco de transmissão das IST, em especial do HIV. Observa-se ainda que o uso consistente do preservativo entre adolescentes é pouco frequente, principalmente nas relações sexuais eventuais e não programadas (SOUSA et al, 2017). A falha na educação sexual leva a desinformação sobre o uso correto da camisinha e de outros métodos contraceptivos, como também sobre a existência de vacinas que podem prevenir essas patologias, como a do HPV distribuída gratuitamente pelo Sistema Único de Saúde (SUS).(FEBRASGO, 2018).

Por fim, em um estudo realizado por Gomes et.al. (2019) em uma escola sobre a educação sexual, viu-se que 95% dos alunos têm consciência de que o ensino sobre

sexualidade no ambiente escolar é de grande relevância para suas vidas, em contrapartida um pouco menos de 5% dos estudantes disseram que educação sexual na escola não possui relevância, relatando que o tema é algo monótono e cansativo. A partir disso, é possível observar, que a discussão da sexualidade de forma interativa e com uso de práticas e oficinas permite maior interação entre os adolescentes e os facilitadores da atividade, permitindo que os mesmos expressem suas dúvidas, medos, ansiedades e receios quanto a prática sexual e como fazê-la de forma segura, evitando assim as ISTs que são de grande relevância nos jovens (GOMES et al., 2019).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As Diretrizes Técnicas Internacionais sobre Educação Sexual reiteraram a importância da educação sexual no contexto dos direitos humanos e da igualdade de gênero, para auxiliar os responsáveis pela elaboração de políticas educacionais em todos os países a criarem programas baseados em evidências e apropriados às faixas etárias. De acordo com a UNESCO, destacamos a grande importância da educação sexual, como um direito de todos. Sendo assim, as políticas de educação em todos os países/regiões visam criar programas baseados em evidências e adequados à idade para crianças e jovens de 5 a 18 anos, mostrando que ajuda os jovens a assumir mais responsabilidade por atitudes e comportamentos relacionados à saúde sexual e reprodutiva. (UNESCO, 2018).

As Orientações Técnicas realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), mostra o quanto é essencial combater o abandono escolar das meninas devido a casamentos precoces e forçados, gravidez na adolescência e problemas de saúde sexual e reprodutiva. Sendo isso necessário porque é relatado que em algumas partes do mundo, dois terços das meninas não sabem o que aconteceu quando começaram a menstruar, e complicações na gravidez ou no parto são a segunda causa de morte entre os jovens de 15 e 19 anos. Essas referências não incentivam o comportamento sexual, mas também não aumentam as infecções relacionadas a infecções sexualmente transmissíveis e AIDS. (UNESCO, 2018).

Embasando os pensamentos e discussões, vemos que o autor Dias fala que na adolescência encontram-se os maiores índices de DST: 25% dos jovens com menos de 25 anos; 65% dos casos de AIDS são entre 20 e 39 anos e situações infecciosas do HIV. Comparando esses dados com os novos números da a Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO), vemos que os números de infecções sexuais só aumentam. Estudos Epidemiológicos sobre a Prevalência Nacional de Infecção pelo HPV (Papilomavírus Humano) constatou que das 7.586 pessoas testadas, 54,9% tinham o vírus e 38,4% apresentaram alto risco de desenvolver câncer. A AIDS, o índice de contágio dobrou entre os jovens de 15 a 19 anos, de 2. 8 casos por 100 mil

habitantes a 5. 8 na última década. Na população entre 20 e 24 anos, ele chegou a 21 anos por 100 mil habitantes. Em 2016, cerca de 827 mil pessoas viviam com o HIV no país. Cerca de 112 mil brasileiros têm o vírus, mas eles não sabem disso. De acordo com o Ministério da Saúde, há dois anos, 87 foram relatados. 593 casos de Syphilis adquiridos, 37. 436 em mulheres grávidas e 20. 474. Já os episódios de hepatite C totalizaram mais de 7 mil casos em 2003, uma incidência de 4 por 100 mil habitantes. Em 2016 havia 6 lugares por 100 mil habitantes. (FEBRASGO,2018).

Sendo assim, os dados supracitados do autor Febrasgo, só nos mostram que quanto menos falarmos sobre educação sexual e ensinarmos os jovens a se relacionarem e se cuidarem, as doenças irão crescer absurdamente. Visto que, orientação sexual é uma forma de liberdade e aprendizado para todos. (FEBRASGO, 2018).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram o início prematuro da vida sexual, com pouco uso de preservativos. Os dados de iniciação sexual e uso de preservativo em adolescentes foram, que a iniciação sexual: entre os alunos do ensino fundamental do sexo masculino de 13 a 17 anos, 36% já haviam anunciado relação sexual, enquanto entre as mulheres da mesma faixa etária a proporção era de 19,5%: entre 27,5% dos alunos do ensino fundamental de 13 a 17 anos que relataram ter relações sexuais, durante a relação sexual em algum momento da vida 61,2% delas haviam usado preservativo na primeira relação sexual. (MINISTÉRIOS DA SAÚDE, 2019).

O autor Gomes et al. (2019) realizou um questionário diagnóstico em turmas de jovens, revelando que pouco mais de 87% sabem o que é educação sexual. Em relação aos conhecimentos sobre ISTs, 18% alegaram desconhecimento sobre o tema. Questionaram também a utilização de métodos contraceptivos, e mais de 82% dos alunos falaram que conheciam os métodos. Levando em consideração que quando o assunto sexualidade é discutido os números de conhecimento aumentam mais. Ressaltamos aqui, que no ambiente escolar cabe ao professor questioná-los, pois desempenha um papel importante no desenvolvimento do aluno e disseminação de conhecimento e valores (GOMES et al., 2019).

O artigo “Estratégia de intervenção educativa para elevar os conhecimentos sobre IST’S e planejamento familiar entre jovens de baixa renda” do autor Dias, observou em um estudo de gestantes adolescentes, que 67,3% das jovens, possuem um bom conhecimento sobre os métodos contraceptivos, mas não utilizaram nenhum método na primeira relação. As principais razões citadas foram: não pensaram nisso na hora (32,4%); desejavam a gravidez (25,4%); não esperavam ter relação sexual naquele momento (12,7%); não conheciam nenhum método contraceptivo (11,3%), os parceiros não queriam usar (8,5%), não se importavam em ficar grávidas (5,6%), achavam caro ou inconveniente usar algum contraceptivo (5,6%). (DIAS, ARAÚJO, 2020).

Por fim, o autor Carradore et al. (2006) expressa que a escola deve assumir a

responsabilidade e contribuir para a formação de crianças e adolescentes, para que possam ser sujeitos de sua própria sexualidade e de sua própria vida. (CARRADORE; RIBEIRO, 2006). Levando em consideração esse pensamento, a escola tem o dever de assumir o compromisso em ajudar os jovens a se descobrirem e escolher seu futuro.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação sexual é um aparato importante para que a população se mantenha informada sobre as doenças sexualmente transmissíveis, o conhecimento sobre o assunto é a chave para diminuir o número de casos de incidências dessas doenças, assim como o uso de meios de prevenção, como o uso de camisinhas masculina ou feminina. Os comportamentos sexuais na adolescência têm sido uma preocupação entre profissionais e pesquisadores, pois podem se relacionar com importantes problemas de saúde pública. É observado um déficit no conhecimento acerca das transmissões das doenças sexuais e, por isso, é comum haver reinfecção desse grupo de doença, sendo necessário de intervenções que proporcionem a prevenção delas, como promoção de saúde sexual buscando estratégias sexuais a partir da utilização da internet como veículo de disseminação do conhecimento, já que é uma ferramenta utilizada pela maior parte dos jovens. Os esforços concentram-se principalmente na divulgação de informações preventivas e na forma de vinculá-las. A educação em saúde é primordial, começando pela família, e no âmbito escolar e nos serviços de saúde para garantir uma maior prática de cuidados aos adolescentes. É evidente a necessidade de avanços na área da educação sexual nas escolas brasileiras, uma vez que suas ações ainda estão pautadas em um tratamento moral e pedagógico. É notório que algumas práticas vêm sendo desenvolvidas, principalmente pelos profissionais da saúde, para abordar esse tema em contexto escolar, mas ainda existem muitas barreiras que impedem a consolidação das mesmas.

O presente estudo foi limitado porque a sexualidade é um componente da identidade dos sujeitos, relacionando-se com aspectos individuais, emocionais, sociais, culturais e históricos, o que dificulta bastante a comunicação sobre o assunto na família e nas escolas, prejudicando o conhecimento de crianças e adolescentes sobre o tema e aumentando a disseminação das doenças sexualmente transmissíveis. Por fim, sugere-se incluir a percepção dos familiares e dos profissionais da escola a respeito de seus processos comunicativos sobre esta temática, além da urgência do desenvolvimento de ações preventivas utilizando mídias virtuais, com objetivo de fortalecer as políticas públicas voltadas para saúde sexual, diminuindo assim a incidência de doenças sexualmente transmissíveis. Ou seja, a educação sexual é fundamental para reduzir as ISTs.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rebeca Aranha Arrais Santos et al,. Conhecimento de adolescentes relacionados às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 70, n.5. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034 71672017000501033&script=sci_arttext&tlng=pt

ARAUJO, Karla Cristina et al. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL E ESTUDOS DE GÊNERO NO TRABALHO DE EDUCADORES DO CICLO II E ENSINO MÉDIO. **Revista Ribero-Americana de Estudos em Educação**, v. 4, n.1,2009. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v4i1.2699

BESERRA, Eveline Pinheiro et al . Pedagogia freireana como método de prevenção de doenças. **Ciência de saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 16, supl. 1, p. 1563-1570, 2011 . Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000700092&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Apr. 2021. https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000700092

BRASIL. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde**. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)/**Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. Brasília, 2019.

CARNEIRO, Rithianne Frota et al**. "**Educação Sexual na Adolescência: Uma Abordagem No Contexto Escolar Sex Education In Adolescence: An Approach In The School Contexto." **Revista de Políticas Públicas Sanare**, v.14, n.01, p.104-108. 2015. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/EDUCA%C3%87%C3%83O-SEXUAL-NA-ADOLESC%C3%8ANCIA%3A-UMA-ABORDAGEM-NO-Carneiro-Silva/09e9d3ea7b019f5a7ab459273053d756c58adc52.

DIAS, Carolina Nicolodi; FONTANA, Rosane Teresinha. **Educação Sexual**. Santo Ângelo: Editora Ediuri, 2020.

FEBRASGO. **Número de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) aumenta**. Disponível em: <https://www.febrasgo.org.br/pt/noticias/item/565-numero-de-infeccoes-sexualmente-transmissiveis-ist-aumenta >. Acesso em: 25 abril 2021.

FURLANETTO, Milene Fontana et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Caderno de Pesquisa**, v.48, n.168.2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200550&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jun 2021.

FURLANETTO, Milene Fontana. MARIN, Angela Helena. GONÇALVES, Tonantzin Ribeiro. Acesso e qualidade da informação recebida sobre sexo e sexualidade na perspectiva adolescente. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro v. 19 n. 3 p. 644-664 Setembro a Dezembro de 2019. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n3/v19n3a06.pdf> Acesso em: 15 jun. 2021

GOMES, Sabrina Stefani Soares; OLIVEIRA, Mariana Gontijo; REZENDE, Juliana de Lima Passos**.** EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO MÉDIO: AULA SOBRE MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E ISTs. **Pedagogia em foco**, v. 14, n. 12, p. 152-167. 2019.

HIGA, Elza de Fátima Ribeiro et al. **A intersetorialidade como estratégia para promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes**. **Interface (Botucatu), Botucatu**, v. 19, supl. 1, p. 879-891, 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000500879&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2021

NEVES, Rosália Garcia et al . Simultaneidade de comportamentos de risco para infecções sexualmente transmissíveis em adolescentes brasileiros, 2012. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília , v. 26, n. 3, p. 443-454, 2017 . Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222017000300443&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2021

PEQUENO, Clarisse Sampaio; MACEDO, Simara Moreira de; MIRANDA, Karla Corrêa Lima. **Aconselhamento em HIV/AIDS: pressupostos teóricos para uma prática clínica fundamentada**. **Revista Brasileira de Enfermagem** , Brasília , v. 66, n. 3, p. 437-441, 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000300020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2021

PINTO, Valdir Monteiro et al . **Fatores associados às infecções sexualmente transmissíveis: inquérito populacional no município de São Paulo, Brasil**. **Ciência da saúde Coletiva**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 7, p. 2423-2432, July 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000702423&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2021

SOUSA, Catarina Praciano et al,. **Adolescentes: Maior vulnerabilidade às IST/AIDS**. **Revista Tendência da Enfermagem Profissional**, v.9, n.4, p. 2289-2295. 2017. Disponível em: http://www.coren-ce.org.br/wp-content/uploads/2019/02/ADOLESCENTES-MAIOR-VULNERABILIDADE-%C3%80S-ISTAIDS.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021

SOUZA, Márcia M. et al . **Programa educativo sobre sexualidade e DST: relato de experiência com grupo de adolescentes**. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 1, p. 102-105, Feb. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000100020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2021

SILVA, Renan da. **Quando a escola opera na conscientização dos jovens adolescentes no combate às DSTs**. **Educar em Revista**, Curitiba , n. 57, p. 221-238, Sept. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000300221&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2021

Sociedade Brasileira de Pediatria. Guia prático de atualização: **Infecções sexualmente transmissíveis na adolescência**. SBP, n. 6. 2018.

UNESCO**. ONU incentiva abordagens de educação em sexualidade**. Disponível em: < http://www.unesco.org/new/pt/rio-20/single-view/news/un_urges_comprehensive_approach_to_sexuality_education>. Acesso em: 19 abril 2021.

UNASUS. **Estratégia de Intervenção Educativa Para Elevar os Conhecimentos Sobre Ist's e Planejamento Familiar Entre Jovens de Baixa Renda**. Disponível em <https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/18963/1/NIKOLE%20SOUSA%20DIAS01.pdf >. Acesso em: 22 abril 2021.

CAPÍTULO 17

O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DE COVID-19 NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 02/08/2021

Francinalda Machado Stascxak
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/5931710025183515

Limária Araújo Mouta
Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC, Fortaleza, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6035071300013937

Maria Aparecida Alves da Costa
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/3305904539863361

Maria Julieta Fai Serpa e Sales
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/2607513877849906

Roberta Kelly Santos Maia Pontes
Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC, Fortaleza, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6436066789955651

INTRODUÇÃO

> “[...] a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas.”
>
> (SANTOS, 2020, p. 05)

Ensinar em todo e qualquer contexto requer envolvimento constante de todos, sobretudo dos atores principais que fazem parte dessa seara que é a educação, a saber, professores e estudantes, os quais vivenciam a rotina pedagógica no chão da sala de aula. Cumpre destacar que em nosso momento presente este chão foi ressignificado, deslocado para o ambiente domiciliar. Nesse enredo, pensar e fazer a educação em um contexto de crise sanitária como o vivenciado - e jamais imaginado - torna-se um desafio e uma razão para tecer reflexões e discussões sobre esta pauta, sobretudo no que tange às condições do trabalho docente. Assim, apropriamo-nos das palavras de Boaventura de Sousa Santos como mote, a fim de empreender esforços pautados na coletividade com vias alternativas de superar o momento permeado de tensões e contradições e esperançando pelo fim dessa condição (FREIRE, 2018).

Na inquietude provocada pelos desafios impostos ao campo educacional, e preocupadas sobremaneira com a rotina de mulheres - enfatizando nesta oportunidade a histórica situação da jornada de trabalho que implica múltiplos afazeres, gerando um acúmulo ainda maior de funções que se somam à docência. Na circunstância de isolamento social provocado pelo vírus de Covid-19, questionamos: Em que condições de vida e de trabalho as professoras de ensino médio conciliam suas atividades profissionais e domésticas no período da pandemia? Essa questão permite tecer

ponderações a fim de compreendermos a complexidade que cerca o contexto em que se encontra o ensino remoto, possibilitando assim, vislumbrarmos os caminhos possíveis encontrados a partir das falas das professoras, com o apoio do arcabouço epistemológico a guiar nossa percepção diante de tal momento. Nesse horizonte, a fim de responder a tal questionamento, este estudo assumiu como objetivo compreender as singularidades da docência de professoras do ensino médio na conjuntura da pandemia de Covid-19 no contexto domiciliar.

Considerando seus limites e possibilidades, bem como suas potencialidades, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e de campo e que pôde ser materializada a partir de um questionário semiestruturado em que foram convidadas a participar deste estudo seis professoras de Ensino Médio, que atuam em uma escola pública localizada na periferia do município de Fortaleza.

O referencial teórico utilizado encontra-se ancorado nos estudos de Candau (2020), Freire (2018), Ghedin e Franco (2011), Pimenta (2012) e Santos (2020), Tardif e Lessard (2014) uma vez que seus escritos apontam um caminho teórico-conceitual que nos apresentam um arsenal de conhecimento essencial para a realização de um estudo de natureza científica.

A relevância deste estudo consiste na abordagem de uma temática atual, ao propor um movimento reflexivo e esclarecedor sobre as práticas pedagógicas materializadas no contexto de Covid-19, cumprindo assim com o dever de informar, discutir e apontar alternativas que visem à melhoria das condições de vida e de trabalho docente a partir das vivências das professoras participantes. Nessa linha, corroboramos para a melhoria da sociedade, viabilizando o bem comum, e alertamos para a necessidade de desvelar a seriedade do período que estamos vivenciando, o que inclui o direito de questionar e de indignar-se com as sucessivas pautas desumanizadoras, sobretudo para o ensino público, que tem experimentado tantos desafios.

A fim de sistematização, consideramos organizar este escrito em cinco seções, a saber: Introdução, espaço em que se insere a apresentação da temática e das ideias iniciais, abordando também a problematização, o objetivo geral, o referencial teórico e, em linhas gerais, o caminho metodológico desenvolvido nesta pesquisa. O tópico intitulado Metodologia compreende de forma pormenorizada, a caracterização das participantes, da escola onde desenvolvem seu trabalho docente, bem como especifica a abordagem, o método e a técnica para a coleta de dados.

METODOLOGIA

Este estudo, de abordagem qualitativa, empreende uma aproximação com o objeto analisado a partir do seu caráter subjetivo, já que possibilita compreender as singularidades

e condições de vida e de trabalho das professoras de Ensino Médio no atual contexto da pandemia de covid-19. Conforme Minayo (2016, p. 21), “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado”.

No entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p. 287), “a abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista [...]”. Em harmonia com a abordagem qualitativa que norteia nossa investigação, vale realçar o método utilizado, encaminhando os leitores a um entendimento mais lúcido sobre a trajetória desse estudo, com vistas a construir o conhecimento de forma autônoma, critério este que analisamos como fundamental por promover a socialização da aprendizagem. “O método engloba uma visão teórica - é a linguagem por meio da qual os sujeitos falam [...]. A interpretação é mediada pelo sujeito por meio das relações que estabelece. Nesse sentido, o método é o mediador entre o sujeito e o objeto no mundo social” (CAVALCANTE; SILVA, 2011, p. 69-70).

Como parte de um agrupamento de procedimentos sistematizados e complementares entre si, aspectos próprios de uma pesquisa científica, os procedimentos os quais utilizamos como método perpassam o estudo bibliográfico, uma vez que concerne ao método de produção de conhecimento por caracterizar-se “pelo uso de fontes com dados analisados e publicados [...]. Ela possibilita conhecer e analisar as principais contribuições sobre um determinado fato, assunto ou ideia [...]” (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN, 2011, p. 29).

No que tange à coleta de dados, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas, pois esse tipo de coleta é definido como “uma técnica para obtenção de informações vivenciadas sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas” (OLIVEIRA, 2016, p. 83). Tal questionário foi enviado por meio do *Google Forms* - uma plataforma digital que viabiliza a elaboração e o envio de questionários - em abril de 2021 com o intuito de contemplar o anseio coletivo por descobertas acerca do campo investigado, o que incluiu a participação de seis professoras do Ensino Médio que atuam em uma escola pública estadual situada em Fortaleza.

Cumpre mencionar, a título de registro, que a escolha das docentes para fazer parte deste estudo e responder ao questionário perpassou os seguintes critérios: ser professora do Ensino Médio em uma escola pública, ter filhos de até 10 anos de idade e estar atuando na modalidade do ensino remoto no período da pandemia de Covid-19. As seis respondentes - cuja faixa etária varia entre 34 e 48 anos de idade - são casadas e têm pelo menos um filho com até 10 anos de idade. O perfil delas inclui ainda detalhes sobre a formação profissional: duas são graduadas, duas têm especialização e duas possuem

o título de mestrado. Além disso, atuam na profissão do magistério há mais de 10 anos, tendo a mais experiente 22 anos de docência. Destarte, atualmente cada professora lida com um universo de 11 a 18 turmas, cumprindo uma carga horária semanal que vai de 40 a 60 horas/aula.

A fim de mantermos o anonimato e preservar a identidade dessas mulheres, omitimos seus nomes verdadeiros. Para distinção das falas de cada uma, foi atribuído a elas nomes de educadoras homenageadas que intitulam escolas públicas na cidade de Fortaleza. Adotamos, para tanto, os seguintes nomes: Adélia Brasil Feijó, Adalgisa Bonfim Soares, Alba Frota, Diva Cabral, Júlia Alves e Maria Margarida de Castro Almeida.

DIALOGANDO SOBRE O ENSINO ESCOLARIZADO NO CONTEXTO DOMICILIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

O cenário atual no Brasil, em que vivenciamos uma pandemia, cuja repercussão atinge todos os setores sociais - economia, cultura, política, saúde, educação etc. -, tem modificado as regras e condutas que regem o comportamento humano, sobretudo no que diz respeito ao distanciamento social. Uma parcela da população passou a atuar a partir do chamado “trabalho virtual”, realizado de seu domicílio por meio de plataformas digitais com por meio da Internet, a depender da singularidade do emprego. Este foi o caso dos professores e das professoras.

No que diz respeito à educação, observamos um paradoxo entre as instituições privadas, que oportunizam um novo formato de ensino realizado em sólidos programas digitais e as escolas públicas, com latentes dificuldades em viabilizar a continuidade do processo de escolarização, por todas as condições de precariedade que perpassam a educação brasileira, dentre as quais aqui destacamos: ausência de investimentos para a concretização de aulas em plataformas adequadas, o que deriva principalmente das condições materiais de docentes e estudantes. Perguntamo-nos: teriam os atores do cenário público acesso a estes aparelhos e a um sistema de ensino com qualidade e circunstâncias dignas? Pensando no ensino público, refletimos sobre o acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos como notebook, tablet e celular, como também consideramos a questão que envolve o acesso e a permanência na escola, mesmo tratando-se de um contexto virtual.

Em segundo lugar, colocamos a pauta do espaço físico possível para o estudo, o que envolve um olhar sensível para a realidade da maioria da população. Além disso, se atentarmos para as professoras, muitas delas acumulam às atividades domésticas, a rotina de trabalho na modalidade remota, incluindo os cuidados com os filhos - o que é comum tanto para professoras como também para muitas alunas. Às docentes coube o papel de “reinventar-se”, de encontrar maneiras de conciliar diversas atividades no contexto que se impôs a todos nós, e que certamente fragiliza a já tão precária trajetória do magistério, tendo em vista a complexidade das práticas de ensino e a questão identitária das professoras

(PIMENTA, 2012).

É salutar a ponderação de que as atividades atribuídas às professoras mães realizadas no âmbito doméstico, vez ou outra imbricam-se e confundem-se, impõem uma sobrecarga de trabalho que culmina em problemas de adoecimento emocional e físico. Nessa perspectiva, Gil (2020, p. 83) pondera os seguintes aspectos:

> A mulher professora se coloca em evidência diante dessa contextualização porque além dessas tramas ela precisa dar conta do ser mulher, se for mãe, precisa articular o cuidado do filho a demanda do trabalho, e se o filho tiver em idade escolar ainda, deve colaborar no desenvolvimento educacional, além de sua rotina de trabalho, da obrigação assumida com os pais e responsáveis dos seus alunos no acompanhamento das atividades.

As demandas para a reestruturação escolar em atendimento às especificidades da pandemia deve inclinar-se para oferecer amparo às profissionais do magistério - um dever ético e humanitário do Estado -, portanto, há que se ponderar acerca do aumento do trabalho que as professoras estão submetidas, uma vez que foram ampliadas nesse contexto pandêmico. Daí porque posicionamo-nos em defesa da valorização do trabalho docente, bem como salientamos a essencialidade da participação desse público nas ações e decisões no que tange à reestruturação das escolas, contemplando o currículo e o suporte pedagógico e emocional a esta categoria (PIMENTA, 2012).

Isto posto, acrescentamos à rotina das professoras na pandemia de Covid-19 o convívio constante com o medo e o horizonte de incertezas, algo que passou a fazer parte de seu cotidiano já tão fragilizado em decorrência da desvalorização do ensino público. Cumpre registrar que as mulheres professoras historicamente receberam a incumbência de "cuidar" e de serem resilientes, aceitando passivamente a docência como uma vocação, razão pela qual em nosso tempo presente carregam o fardo de sucumbir ao ideário das "heroínas que não usam capa". Dito de outro modo, significa mais uma vez serem responsabilizadas pela formação dos estudantes e os possíveis casos de insucesso escolar. O contexto atual, portanto, convoca-nos à insurgência (CANDAU, 2020).

RELATOS SOBRE A VIVÊNCIA DE PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

A realidade que nos foi imposta pela pandemia de Covid-19 contribuiu de forma substancial no agravamento de uma situação que há muito predomina na sociedade brasileira: o acúmulo de função das mulheres, principalmente se são casadas e têm filhos, como é o caso das professoras participantes deste estudo. Em um ponto de vista crítico, é salutar a ponderação de que às mulheres está relacionada a atitude do cuidado, do zelo pela família, daí a razão por que na conjuntura pandêmica estejam as mulheres sentindo-se sobrecarregadas (SANTOS, 2020).

O “trabalho reprodutivo” (MELO; THOMÉ; 2018, p. 123), ou seja, o papel feminino relacionado à maternidade, que juntamente às atribuições do lar constituem o cotidiano de muitas mulheres e quando a esses aspectos somam-se às atividades da docência, a sobrecarga torna-se árdua. E com a pandemia, essas atividades passaram a configurar de forma mais laboriosa que em outros contextos, já que os trabalhos - produtivo (trabalho remunerado) e reprodutivo (trabalho não remunerado) - convergiram para um único ambiente, a casa.

As professoras participantes desta pesquisa trabalham em uma escola pública estadual, localizada em um bairro periférico da cidade de Fortaleza. Cumpre salientar que na atualidade estas docentes atuam no nível do ensino médio. Por conta da pandemia de Covid-19 e da falta de acesso da ampla população à vacina, tal instituição de ensino - assim como todas as demais do eixo público - segue até o presente momento com suas atividades presenciais suspensas. Nessa linha, as docentes lidam com uma demanda crescente de trabalho, principalmente pelo fato de lidarem com muitas turmas e uma gama de atividades extraescolares, tais como os afazeres domésticos, o cuidado com os filhos, estudos, dentre outros.

Insistimos, por esta via, na necessidade de conscientização e empatia acerca das subjetividades dessas mulheres, com um olhar sensível e atento. Isto posto, consideramos primordial educar o olhar e resgatar o caráter humanizador da educação, que inclua sobretudo a garantia de diálogo e de escuta no que diz respeito à experiência do período pandêmico (GHEDIN; FRANCO, 2011; FREIRE, 2018). Pimenta (2012, p. 15) corrobora com esta linha de pensamento ao anunciar que a docência se caracteriza como lócus privilegiado de “mediação reflexiva e crítica”, assumindo assim a existência de um campo de possibilidades que venham constituir uma nova cultura para a docência, com a docência, ou seja, com o coletivo que compõe o corpo docente escolar (CANDAU, 2020).

É oportuno, portanto, salientar que a luta do movimento feminista por igualdade de direitos vem de longa data e ultimamente vem dando alguns frutos. Em uma matéria do G1 São Paulo de 04 de abril de 2020, publicou uma pesquisa realizada pelo IBGE em 26 de abril de 2019, demonstrou que os homens brasileiros estão colaborando mais em casa. Segundo a pesquisa, 92% das mulheres realizam afazeres domésticos; entre os homens, são 78%. Mesmo não sendo totalmente igualitário, já é um sinal de melhora depois de tantos anos de lutas e reivindicações.

Quando perguntadas no formulário se contavam com ajuda nos cuidados com os filhos, a maioria das professoras respondeu que sim. Apenas uma, Adalgisa, de 38 anos, com um filho(a) de 10 anos, respondeu que não dividia com ninguém os cuidados com o filho, mesmo sendo casada. Uma delas, que chamaremos de Júlia, de 34 anos e que tem um filho(a) de 7 anos de idade, fez questão de salientar que quem participa dos cuidados com os filhos é o esposo. As outras não especificaram quem mais desempenhava esse

papel em relação ao cuidado com as crianças, por isso não sabemos se de fato são seus companheiros ou outras pessoas, como por exemplo, mães, avós, tias etc. A respeito deste levantamento, consideramos pertinente destacar que muito embora o quantitativo de respostas seja reduzido (de seis professoras no total), os dados oriundos da pesquisa do IBGE refletem essa realidade.

Outro ponto questionado às professoras foi se a escola na qual trabalham oferecia algum tipo de suporte na condução das atividades docentes. Três delas responderam que não. Adalgisa respondeu que "pouco, somente orientações básicas". Já Margarida, 34 anos, um filho(a) de 2 anos e 9 meses, respondeu que sim. E Diva, 39 anos, dois filhos, um de 14 e outro de 7 anos, isentou-se de responder ao que foi proposto, o que pode denotar um certo constrangimento em falar da instituição em que trabalha, mesmo esta instituição não sendo divulgada em hipótese alguma nesse estudo. A temática desenvolvida nesse ponto do questionário mobilizou nossa atenção para o resgate do sentido genuíno da educação, que consiste em empreender ações comunicativas, garantindo a integridade física e psíquica de todos os atores que dela fazem parte. Nessa envergadura, a escola deve aproximar-se do repensar acerca de suas atitudes, ancorando-se na luta pelo bem-estar docente, afirmando seu compromisso com a construção de um ambiente solidário e acolhedor (FREIRE, 2018).

Diante das respostas oferecidas, pensamos na essencialidade do apoio pedagógico às mulheres que atuam na docência neste período. Essa questão mostra-nos como a sociedade e as instituições esperam que as mulheres deem conta de toda a carga de trabalho produtivo e reprodutivo, sem apoio, dentro e fora de casa, materializando-se em desequilíbrios físicos e emocionais (SANTOS, 2020).

Questionadas sobre as maiores dificuldades sentidas durante o período de aulas remotas, 5 das 6 professoras apontaram o cansaço decorrente das situações domésticas. Para Adélia, de 48 anos, mãe de dois filhos, sendo um de 8 anos, "ser mãe, dona de casa, esposa e professora ao mesmo tempo é uma carga muito pesada". Adalgisa também salientou a sobrecarga de trabalho, adicionando a isso a fragilidade emocional provocada pela pandemia. A professora Alba, 36 anos, mãe de uma criança de 3 e outra de 10 anos, abordou a dificuldade de conciliar tarefas domésticas, os filhos e o trabalho, assim como a Diva. Júlia, 34 anos, com um filho de 7, afirmou ser o "cansaço mental" sua maior dificuldade neste período, o que denota também a sobrecarga de atividades. Apenas a professora Margarida apontou como maior dificuldade a participação dos estudantes durante as aulas propostas no período remoto, atribuindo ao Estado a responsabilidade de fornecer materiais e condições de infraestrutura necessárias, inclusive alimentação, para que os estudantes pudessem obter um desempenho mais satisfatório neste período.

A partir desses relatos é nítido que as dificuldades enfrentadas pelas professoras da rede básica de educação durante a pandemia estão estritamente relacionadas ao seu

gênero e à maternidade, uma vez que historicamente mulheres carregam o fardo dos cuidados com a casa, com os filhos e outros familiares, o que foi ainda mais exigido em um contexto no qual as pessoas estão convivendo diariamente no espaço doméstico, que se transformou também em espaço de trabalho formal.

A partir das falas das professoras respondentes do questionário, é importante relacionarmos esta sobrecarga por elas citada à elasticidade do tempo de trabalho, algo já comum na docência, quando, por exemplo, professores dedicam seu tempo livre e finais de semana para realizar correções de atividades e planejamento de aulas (TARDIF; LESSARD, 2014). Na pandemia, essa elasticidade do tempo de trabalho se tornou ainda mais evidente, uma vez que a jornada formal se confunde com as atividades domésticas.

Do mesmo modo, sabemos que tem sido um período de muitas adaptações, sendo exigido dos docentes, além do contato permanente com os estudantes, uma atualização de estudos, para que se apropriem de novas ferramentas de ensino e avaliação possíveis de serem utilizadas remotamente, o que para alguns demandou ainda mais dedicação ao trabalho no momento de planejar aulas e atividades. No contexto de professoras mães e responsáveis pelo lar, inferimos que esta necessidade de desenvolver competências digitais contribuiu para a sobrecarga por elas relatada.

Cientes de que a carga de trabalho dos professores é “complexa, variada e portadora de tensões diversas”, precisamos alertar para o fato de que são muitas as questões que interferem na qualidade de vida dos docentes, sendo portanto importante estarmos atentos para fatores como “a idade e o tempo de profissão dos professores, sua experiência, como eles enxergam o seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria do corpo docente, muitas vezes tem que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 114). Nesse sentido, percebemos, no que tange ao trabalho das professoras, que essa dupla tarefa se tornou única durante a pandemia, demandando delas ainda mais recursos físicos e emocionais para se manterem em atividade.

Justamente por isso, não poderíamos deixar de questionar às professoras como estavam superando as dificuldades encontradas para a realização do seu trabalho. Dentre as respostas, duas professoras salientaram a necessidade de procurar organizar melhor o tempo para conciliar as atividades domésticas e o trabalho. A professora Diva ressaltou que alterna tarefas de casa com as aulas, deixando a parte burocrática para o período noturno, todavia destacou que “é complicado”, pois fica sem tempo para ela própria e para auxiliar os filhos nos estudos, o que compreendemos que era algo a que ela se dedicava mais antes do período da pandemia.

Além da questão da organização, chamou-nos atenção, dentre as respostas a essa pergunta, o fato de a professora Adalgisa ter informado que buscou ajuda psicológica para conseguir manter a saúde mental, tema sensível que tem cada vez mais suscita a procura de suporte por parte de docentes. Faz-se necessário, assim, compreendermos que

> [...] o cuidado com a saúde mental dos educadores precisa ser levado a sério, como também, precisa ser considerado como um elemento crucial na elaboração de medidas tanto para as atuais condições de trabalho em formato home office, como para os planos de ação e estratégias para o retorno das aulas presenciais nas escola (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020, p. 31).

A saúde mental dos professores(as) já é uma preocupação desde antes desse período pandêmico, pois o exercício da docência tem-se constituído uma tarefa difícil pela própria desvalorização da classe docente, uma vez que afeta diretamente a qualidade de vida dos professores(as), no entanto, pode-se perceber que no contexto atual de enfrentamento à Covid-19 os professores têm-se sobrecarregado de maneira alarmante, pois sua casa não é mais sinônimo de descanso após um longo dia de aulas ministradas, mas sim o seu próprio campo de trabalho.

REFLEXÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de uma inquietação sobre quais circunstâncias de vida e de trabalho as professoras que atuam no ensino médio vêm conciliando o ensino remoto no contexto domiciliar no período de pandemia. Com o intuito de responder a tal questionamento, desenvolvemos um estudo que objetivou compreender as singularidades da docência de professoras do ensino médio na conjuntura da pandemia de Covid-19 no contexto domiciliar.

Por meio do arcabouço teórico selecionado foi possível tecer reflexões acerca das especificidades que acompanham a rotina de quem atua na esfera pública em nosso presente momento, contemplando sobretudo a compreensão de que o trabalho em isolamento implica em fragilidades por conta do ambiente, da falta de recursos materiais e subjetivos (em forma de apoio emocional, com o devido suporte de formação e de acompanhamento pedagógico), com a intencionalidade de constituir vias de superação das dificuldades por que perpassa a o magistério. Além disso, o esgotamento das professoras pela situação de confinamento aliado a uma perspectiva de indefinições no que tange à sua atividade de ensino aprofunda a crise social já existente, e em específico para as mulheres que atuam nesta profissão.

Utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa mediante os dados obtidos por um questionário on-line respondido por seis professoras que atuam em escolas de ensino médio em um bairro da periferia de Fortaleza. Diante do perfil traçado das nossas interlocutoras, foi possível constatar que todas elas têm filhos com idade inferior a 10 anos, são casadas, têm idade entre 34 e 48 anos. Atualmente cada professora lida com um universo de 11 a 18 turmas, cumprindo uma carga horária semanal que vai de 40 a 60 horas/aula.

Constatamos, a partir dos relatos das professoras que atuam na educação básica durante a pandemia, que as dificuldades por elas vivenciadas perpassam a questão do

gênero e da maternidade, uma vez que a ideia cristalizada e socialmente aceita coloca a mulher como responsável pelos afazeres domésticos e pelos cuidados com os filhos e, em alguns casos, do marido. Algumas respostas das professoras podem ser aqui retomadas no sentido de pontuarmos os principais achados deste estudo. Em relação à divisão dos cuidados com os filhos, quase todas responderam que não realizam tal tarefa sozinhas, com exceção de uma delas, que diz não contar com a colaboração de mais ninguém, mesmo sendo casada. É pertinente perceber que ainda que este estudo tenha sido realizado com um número reduzido de sujeitos, vai ao encontro dos dados da pesquisa realizada pelo IBGE (2019), constatando que as mulheres não estão totalmente sozinhas nessa realidade.

Outro aspecto das falas das professoras diz respeito ao pouco suporte da escola em que trabalham para o desenvolvimento de suas atividades, sentindo-se sobrecarregadas nesse sentido. O que as levou a relatar acerca das dificuldades em conseguir agregar, no espaço doméstico, as atividades profissionais concomitantes aos afazeres de casa. Esse aspecto chamou atenção pelo fato de uma delas relatar a necessidade de ajuda médica para manter a saúde mental e conseguir desenvolver seu trabalho docente.

Desta forma, numa pequena amostragem sobre a experiência de docentes do ensino médio com o chão da sala de aula remoto (em virtude da pandemia da Covid-19), percebemos que houve um aumento significativo na carga horária de trabalho docente, entendendo a essencialidade do movimento que aqui buscamos, de mãos dadas com a adoção de alternativas didáticas no sentido de oferecer o amparo necessário às profissionais, consolidando assim a atividade educativa nos moldes de uma cultura justa e democrática a transversalizar o universo pedagógico. Destarte, consideramos relevantes as discussões trazidas neste estudo, por apontarem caminhos emancipatórios, os quais dialogam com uma perspectiva de escola humanizadora, com ações solidárias no bojo do espírito dialógico e solidário.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES. Claudia (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 33-47.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SILVA, Silvina Pimentel. Conhecimento, método e pesquisa bibliográfica: reflexões epistemológicas e metodológicas. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 67-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

G1 São Paulo. 52% dos homens dizem que tarefas domésticas são divididas igualmente em SP; 39% das mulheres concordam, diz pesquisa. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/04/52percent-dos-homens-dizem-que-tarefas-domesticas-sao-divididas-igualmente-em-sp-39percent-das-mulheres-concordam-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em: maio 2021.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Maria Izaíra da Silva. Mulher, mãe e professora: desafios e ressignificações na prática docente e na pesquisa em tempos de ensino remoto. **SCIAS Educação, Comunicação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 75-89, jul./dez. 2020. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/5036. Acesso em: 12 maio 2021.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. **Mulheres e poder**: histórias, ideias e indicadores. Rio de Janeiro: FVG Editora, 2018.

MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 25-42.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde Mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, ano II, vol. 3, n. 9, p. 26-32. Boa Vista, 2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Pereiraetal/3074. Acesso em: 16 maio 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. *In*: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 11-20.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Portugal: Boitempo, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 18

PROMOÇÃO DA SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA: DIÁLOGOS E AFETAÇÕES COM ADOLESCENTES ESCOLARES

Data de aceite: 02/08/2021

Viviane Oliveira Mendes Cavalcante
Centro Universitário INTA-Uninta, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/8092574185488979

Kássia Valéria de Sousa Duarte
Centro Universitário INTA-Uninta, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/1501410648922243

Ana Hirley Rodrigues Magalhães
Centro Universitário INTA-Uninta, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/2723240474277487

Francisco Freitas Gurgel Júnior
Centro Universitário INTA-Uninta, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4457161607625347

Ana Suelen Pedroza Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4584217577020262

Rejanio Aguiar Aragão
Centro Universitário INTA-Uninta, Sobral, CE, Brasil
htpp://lattes.cnpq.br/2003442716226670

1 I INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase de transição que se constitui como uma etapa da vida em que os grandes conflitos no âmbito social, psicológico ou físico podem acontecer. A descoberta do outro e de si mesmo como ser sexual geralmente ocorre nessa época (BECKER, 2007). A faixa etária dos adolescentes de 10 a 19 anos, divide-se em duas fases: como pré-adolescência, compreendida dos 10 aos 14 anos; e adolescência propriamente dita, dos 15 aos 19 anos de idade (BRASIL, 2010).

A maior parte destes indivíduos não tem conhecimento necessário para início da sua vida sexual, que é iniciada de modo prematuro e podem ficar vulneráveis a serem acometidos por alguma Infecção Sexualmente Transmissível (IST) por falta de informações sobre os métodos contraceptivos e de proteção (BRASIL, 2010). A atividade sexual precoce começa por volta da faixa etária dos 11 aos 15 anos. Geralmente, os jovens não se preocupam com alguma IST, pois eles afastam de si a possibilidade de adquirir alguma dessas doenças. As IST estão entre os problemas de saúde pública mais comuns em todo o mundo, com uma estimativa de 340 milhões de casos por ano (BRASIL, 2005).

A nomenclatura IST no lugar de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) passou a ser utilizada a partir do decreto nº 8.901/2017 compreendendo que, a denominação de DST, é concebida como doença, sugerindo o aparecimento de sinais e sintomas no organismo do indivíduo (BRASIL, 2016).

Dessa forma, faz-se necessário envolver os adolescentes em estratégias de

aprendizagem que facilitem a troca de informação e a aquisição/compartilhamento de saberes (PORTUGAL, 2014). Analisando o contexto, a escola tem um papel relevante para a construção do indivíduo, visto que é o local privilegiado de aprendizagem onde o adolescente passa a maior parte do dia (FURLANI, 2017). A equipe de profissionais das escolas tente se precisa então se aproximar dos adolescentes para que seja possível contribuir para o desenvolvimento, crescimento e amadurecimento sexual saudável (PORTUGAL, 2014).

Para que a orientação em saúde seja de qualidade, a instituição deve atentar-se às necessidades individuais e grupais de cada um de forma a aumentar as capacidades afetivas e cognitivas que são indispensáveis ao desenvolvimento de cada um. A educação sexual deverá assim ter espaço nas discussões nas escolas, assim como as mudanças que ocorrem na adolescência, que deverão ser entendidas e discutidas (COSTA; FIRMINO; PIERRO, 2017).

Destaca-se ainda que a integração entre os profissionais da saúde e da escola no desenvolvimento de ações de atenção básicas com os adolescentes podem produzir assim novas maneiras de pensar e agir na saúde sexual e reprodutiva, ajudando na redução de riscos (COSTA; FIRMINO; PIERRO, 2017).

A escolha do estudo se justifica pelas vivências na disciplina de Saúde da Criança e do Adolescente, dentro do programa PSE, onde verificou-se uma carência em relação a conhecimentos sobre os métodos contraceptivos e também saberes sobre as IST. Diante do que foi exposto, surgiu a seguinte indagação: Qual é a percepção de adolescentes de uma escola pública municipal acerca das IST?

Vislumbra-se com esse estudo uma reflexão e aprofundamento de conhecimentos sobre as IST e saúde sexual, para a comunidade acadêmica, profissionais e estudantes das escolas e profissionais de saúde. Permitirá ainda que enfermeiros e gestores tenham uma nova visão sobre o conhecimento dos adolescentes acerca das IST, a fim que possam formular estratégias e ações para buscar garantir cobertura vacinal e estratégias de promoção à saúde, com foco nas IST. A partir do exposto, o objetivo do estudo é conhecer a percepção de adolescentes em relação às Infecções Sexualmente Transmissíveis.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo com abordagem qualitativa, sendo realizado em uma escola pública de ensino Fundamental II de um município do interior do Ceará. A referida a escola tem estudantes com a faixa etária de 12 a 15 anos.

Participaram do estudo 19 estudantes do turno manhã, dos anos 7º, 8º e 9º, com a faixa etária entre 12 e 15. Para critério de inclusão adotou-se estarem matriculados e frequentando regulamente a escola. Foram convidados adolescentes do sexo Masculino e

Feminino, do turno da Manhã, pois foi nesse turno, por meio das vivências que as principais dúvidas sobre a proteção e as infecções surgiram. Os critérios de exclusão foram os alunos infrequentes e que tinham faixa etária superior.

No primeiro momento, foi solicitado uma conversa com a coordenadora e a diretora a fim de explicar a metodologia do estudo, os objetivos e a finalidade do estudo, com finalidade e autorizar o início da coleta de dados. Identificando assim, o número de alunos que se encaixavam no estudo.

Após esses momentos, foram identificados os melhores dias para uma conversa com os pais dos alunos. No mês de maio foram marcados dois dias para realização das entrevistas em uma sala reservada cedida pela direção da escola. No primeiro dia, dos 11 alunos, um aluno se recusou a participar do estudo, recusando-se a assinar o Termo de Assentimento. Já no segundo dia foram convidados 11 alunos para a sala, para a aplicação do roteiro de entrevista, sendo que nove alunos responderam a entrevista, dois alunos faltaram. Ao total, foram 19 participantes do estudo.

A análise das informações foi realizada por meio da análise Temática de Minayo (2010), a partir das etapas a seguir: pré-analise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa, aprovada pelo parecer n°2.596.437 e respeitou os princípios bioéticos, obedecendo às diretrizes da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que dispões sobre as pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2012). Para preservar o anonimato dos adolescentes foram adotados codinomes aos mesmos, onde eles tiveram a autonomia de escolher os mesmos, dentre os nomes de artistas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise das entrevistas emergiram três categorias, a saber: “Conhecimento acerca das IST”, “Conhecimento dos Métodos Preventivos e Métodos Contraceptivos” e “Desafios na prevenção das IST” que serão descritos e discutidos a partir da literatura existente a seguir:

3.1 Conhecimento acerca das IST

As IST não são problemas completamente desconhecidos para o grupo de adolescentes que participou desse estudo. Porém a informação e desinformação aparecem também nos depoimentos analisados. Ao serem perguntados sobre o que sabiam a respeito das doenças transmitidas no ato sexual, as respostas de alguns foram curtas, parciais e corretas em relação ao conceito e modo como podem ser evitadas, porém eles não reportaram suas manifestações orgânicas ou outros aspectos, evidenciado nas falas

a seguir:

> "Sei que são doenças causadas por fazer relação desprotegida, é isso que médico disse" (Messi).
>
> "Não conheço esse termo IST, conheço DST, que são doenças que as pessoas pegam durante a relação sexual e que podem ser prevenidas usando métodos contraceptivos, sei disso não sei se é o correto" (Veronica).
>
> "Sei que precisa usar camisinha para não ter mais, não sei ao certo" (Anitta).

Verifica-se que para alguns, as IST são praticamente desconhecidas, pois chegam a negar quaisquer informações sobre o modo como estas podem ser evitadas, os sintomas e os problemas que podem causar:

> "Nunca ouvi falar sobre IST não. Nem DST não" (Roberto).
>
> "Não sei de nada! Nem sobre DST, não sei de nada!" (Lua Blanco).
>
> "Nunca ouvi falar sobre IST, mas já sobre DST. Mas não sei de nada não" (Junior Viana).

Evidenciou-se que as IST, com exceção da AIDS são problemas que parecem praticamente não fazer parte do conhecimento dos adolescentes. Quando perguntados a eles quais as IST que eles conheciam, apenas um teve diagnóstico de gonorreia. A maioria relatou ouvir da AIDS, sem muitas informações sobre outros tipos de IST ou sua forma de contato e suas particularidades.

> "Conheço a AIDS, que é o vírus é o HIV ne? " (Beth)
>
> " Conheço a AIDS, só essa mesma, acho que é mais conhecida" (Izzy).
>
> "Se for o que tu falou mesmo, ouvi falar da AIDS, mas nenhuma" (Alok).

Contudo, evidenciou-se que o grupo tem poucas informações, manifestando certas negações da possibilidade de que essas doenças fizessem parte de suas vidas, mesmo daqueles que já iniciaram sua vida sexual ou tem um relacionamento fixo. As IST ainda que reconhecida como possíveis agravos a saúde, são referidas como algo distante, sobre os quais, os adolescentes têm pouco a dizer, não representando a sua vida um possível problema.

Em consonância, no material analisado, foi encontrado a AIDS, como a mais conhecida das IST ou que se aproxima mais, por conta da repercussão sobre o assunto.

> "Conheço a AIDS, que passa muito na televisão. Só essa mesmo" (Verônica).
>
> "Conheço a HIV/AIDS, que é a mais falada. As outras com certeza eu já vi, problema é que não lembro direto, mas tem muitas que vem para prejudicar" (Zoro).

Por conseguinte, quando indagados sobre o conhecimento prévio sobre o HPV, os adolescentes apresentaram conteúdos diferentes, incompletos, onde apenas conheciam a doença por conta da vacinação.

> "Já ouvi falar, tomei a vacina, sei que tipo para proteger do câncer" (Izzy).
>
> "Eu sei o que me disseram que é do câncer, nas mulheres e a gente tomou para se prevenir" (Guilhermina).
>
> "A mulher, a enfermeira que veio aplicar a vacina, disse que serve para prevenir o câncer do útero" (Hannah).

Embora alguns adolescentes conheçam onde esse vírus age e sua forma de transmissão, o conhecimento se tornou frágil, por não abranger os demais aspectos que são envolvidos na contaminação, como a prevenção e tratamento. Essa observação mostra-se preocupante, uma vez que a incidência e prevalência, das IST, principalmente o HPV, durante a adolescência vem crescendo nos últimos anos.

> "Doença que pega por meio do sexo, acho que é assim" (Paolo Guerreiro).
>
> "Acho que é uma vacina que a gente tomou para proteger contra o câncer" (Roberta).

Considera-se que o HPV é uma patologia presente nos altos índices de morbimortalidade no mundo inteiro, possui um elevado índice de infecção devido a diversidade de subtipos existentes. A falta de informações adequadas sobre o HPV pode favorecer ao desenvolvimento de pensamentos equivocados, os quais poderão intervir de forma negativa no comportamento dos adolescentes e de seus familiares. A transmissão do vírus, a investigação aponta a necessidade de disponibilizar informações relativas ao HPV em atenção às especificidades de doenças; uma vez que os adolescentes demonstram conhecimentos insuficientes acerca desse assunto (MARTINS, 2017).

Sendo assim, a abordagem se mostra tão importante como o conteúdo a ser abordado. O desafio assim é desencadear movimentos de mudanças nos serviços de saúde, tornando-as eficazes na produção do cuidado. Neste contexto, a abordagem ao adolescente deve ser diferenciada e utilizar-se de estratégias criativas de educação e promoção da saúde. A prevenção do HPV ocorre, sobretudo pelo o uso de preservativos nas relações sexuais (OLIVEIRA; ALMEIDA; AQUINO, 2017).

3.2 Conhecimentos dos métodos preventivos e Métodos Contraceptivos

Os adolescentes foram indagados sobre seu conhecimento em relação aos métodos preventivos. Os métodos mais citados foram: camisinha, pílulas anticoncepcionais e de emergência, associando os métodos preventivos, a uma gravidez indesejada e não a contração de uma IST, como pode-se verificar por meio das falas a seguir:

> "Conheço a camisinha, a pílula para as meninas, eu sei dessas, porque minha paquera e eu usamos para evitar pegar uma criança" (Messi).
>
> "A camisinha, a pílula para não ter filho. Nunca utilizei não, mas utilizaria" (Alok).

Observa-se que mesmo apesar de identificarem o método de prevenção das IST, não foi associado a essa finalidade levando em consideração principalmente a uma gravidez indesejada. Existem diversas razões para que esses adolescentes não saibam diferenciar os métodos contraceptivos e preventivos, sendo uma delas a desinformação, não acreditando assim na contração de IST (PEREIRA; VALE, 2017).

Em virtude dos aspectos citados, o que se encontrou nesse estudo é que os adolescentes acumulam certas informações sobre a opinião de uma relação sem métodos de barreira. Referem o quanto é ruim, o não uso da camisinha, alguns nunca utilizaram, mas identificam os riscos de uma relação sem uso do preservativo que podem trazer a saúde como também para a vida social.

> "Acho que pode gerar grandes riscos, por que quem não usa, não usa consciente e pode ter doenças graves e ter também uma gravidez indesejada e também bebes doentes" (Hannah).
>
> "Acho muito ruim, porque pega doença né? Também pode pegar uma gravidez, mas acho que mais perigoso é doença, porque tem umas que não tem cura né? É a gente fica bem doente. (Beth)

As falas traduzem também o significado dos riscos que as IST representam aos adolescentes. Os adolescentes citaram, além de riscos, os prováveis motivos para a não utilização dos métodos de barreira, como evidenciadas nessas falas:

> "Já ouvi várias pessoas falando que não usam, porque não gostam. Mais o maior problema é que os adolescentes, entram muito cedo nessa vida, e acabam entrando sem conhecimento e fazem as coisas de uma vez" (Roberta).
>
> "Acho que a falta de orientação, quem faz isso não tem ciência do que está fazendo, a mãe sempre fala que não usar e ruim" (Jhimin).

Partindo-se das falas e como já citado, na adolescência quase tudo é novo para os indivíduos nessa faixa etária, dificultando assim a lidar com dilemas de sua vida e de outros adolescentes que se relacionam, sendo assim, eles podem não identificar e adotar medidas que sejam preventivas, coerentes e exijam uma postura ativa (UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS, 2013).

À vista disso, quando se fala de sexualidade, as relações afetivas na adolescência ganham novas características, uma curiosidade e o impulso para o sexo aumentado. A instabilidade emocional presente nessa fase da vida, a dificuldade da decisão a respeito do que se quer a dificuldade de lidar com o próprio corpo, possivelmente são fatores que em alguma medida acabam por delinear o modo que os adolescentes se comportam (UAS,

2018).

3.3 Desafios na prevenção das IST

Nessa categoria foram evidenciadas as principais dificuldades que são encontradas pelos adolescentes. Nos discursos dos adolescentes, verificou-se que existem diversas barreiras aos serviços de saúde, como dificuldade do acesso a camisinha, a intensidade com que as coisas são feitas na adolescência e as informações que são obtidas na escola.

> "A minha maior dificuldade foi não ter a camisinha lá na hora, ai eu fiz qualquer coisa. Orientação eu tive em casa, mas na hora a gente não pensa" (Messi).
>
> "Acho que eles pegam né, porque não sabem como prevenir. Só podem, porque eles têm informação, e também acho que não tem acesso a camisinha, ou a pílula, porque é vergonhoso, pedir, sei lá" (Aveny Vinny).

Nesta perspectiva, é importante discutir e vivenciar em instituições de ensino a promoção da saúde dos adolescentes, já que esse grupo é vulnerável a adquirir uma IST. A educação em saúde pode ser realizada de diversas formas, cabendo ao facilitador usar uma metodologia que insira e incentive a participação do adolescente (REIS; MATOS, 2018).

Por sua vez, a enfermagem tem um papel importante, na saúde dos adolescentes e no ambiente educacional, identificando as necessidades dos adolescentes. Observa-se nas falas uma intensidade quanto as ações da adolescência e no ato sexual, evidenciadas nessas falas:

> "Acho que é porque os adolescentes querem fazer as coisas muito rápidas, se eles esperassem o tempo certo para amadurecer as ideias, podia ser que os adolescentes não tivessem essas coisas" (Roberto).
>
> "Acho que tem muitas pessoas... nós adolescentes, não pensamos, achamos que tudo é fácil e também, as vezes eles não têm aconselhamento, não sei, se por vergonha de perguntar" (Avinne Viiny).

Por esta pesquisa, evidencia-se diversas barreiras ao acesso do serviço de saúde, para abordagem da sexualidade e para busca de algum meio de prevenção das IST. Essas barreiras se referem principalmente a qualidade do atendimento que é ofertado para os adolescentes, o constrangimento que eles sentem em relação a buscar o serviço de saúde e a não procura das unidades básicas de saúde (ARÊAS; CONSTANTINO; ASSIS, 2017). Na adolescência é primordial que tenha uma orientação por parte dos profissionais da saúde, pois muitos adolescentes não procuram as unidades de saúde, por não oferecer uma assistência voltada e especificas a eles, ou profissionais não capacitados para atender a demanda desse público alvo. Nesse sentido, torna-se essencial a integração entre os serviços de saúde e as escolas, pois esse é um espaço privilegiado de aprendizagem (MOTA *et al.*, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa possibilitou identificar que a grande parte dos adolescentes envolvidos nesses estudos detém conhecimentos sobre as IST. Identificaram o que são IST e que algumas não têm cura, assim como citaram o preservativo, porém não relacionaram o seu uso a adquirir uma IST e sim a uma gravidez indesejada. Ressalta-se também que os participantes não evidenciaram outras formas de contágio sem ser a sexual, como também não evidenciaram o tratamento e suas peculiaridades.

Verificou-se ainda um certo tabu em relação a este assunto tanto por parte dos adolescentes quanto de seus responsáveis, o que representou a limitação deste estudo. Dado o exposto, é importante que os personagens envolvidos na vida das adolescentes conversem abertamente sobre o assunto com os mesmos.

Acredita-se que no desenvolver das práticas educativas nas escolas os profissionais da saúde, juntamente com os da educação, possam oportunizar aos adolescentes compartilhamento de informações com os adolescentes e assim, estes possam se envolver e participar, questionando e tirando suas dúvidas, desmitificando seus mitos e tabus e com isso, alcançar positivamente um desenvolvimento saudável de sua sexualidade.

REFERÊNCIAS

ARÊAS, N. N. T.; CONSTANTINO, P.; ASSIS, S. G. Análise bibliográfica da produção em saúde sobre adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade. **Physis-Revista de Saúde Coletiva**,v.27, n.3, p.511-540, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/physis/a/X9p7vFyRHLwCwvJddmRW9WD/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 set. 2017.

BECKER, D. **O que é adolescência**. Brasiliense, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 132p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Manual de Controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis**. Brasília: Ministério da Saúde. 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Regimento Interno do Ministério da Saúde: **Decreto nº 8.901, de 10 de novembro de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. 374 p.

BRASIL. Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: Seção1, Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 08 set. 2017.

COSTA, G. A.; FIRMINO, C. T.; PIERRO, P. C. C. Contextualização da orientação sexual no Ambiente Escolar. **Revista Univap**. São José dos Campos, v.22, n.40, p.61, 2017. Disponível em: https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/1358/1066. Acesso em: 08 set. 2017.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. 1.ed. Autêntica, 2017. 192p.

MARTINS, C. I. S. **Prevenção do vírus do papiloma humano (HPV) nas adolescentes** 2017.107f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18961/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20-%20Claudina%20Martins.pdf. Acesso em: 09 out. 2017.

MOTA, L. *et al*. Educação Sexual na Escola Estadual: alunos do 2º ao 6º ano. Anais do *In*: Mostra Científica do Curso de Medicina, **Anais**, v. 1, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, E. C.; ALMEIDA, E. F.; AQUINO, S. F. Estratégia didática alternativa para abordar o papilomavírus humano (HPV) no ensino fundamental na cidade de Manaus, Amazonas. **Nexus-Revista de Extensão do IFAM**, v.2, n.2, p.87-92, 2017. Disponível em: http://nexus.ifam.edu.br/nexus/index.php?journal=Nexus&page=article&op=view&path%5B%5D=103&path%5B%5D=69. Acesso em: 09 set. 2017.

PEREIRA, E. F.; VALE, Y. F. **Prevalência do conhecimento sobre IST/AIDS em adolescentes de escolas públicas na cidade de Aracaju/SE**. 2017. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Farmácia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, Sergipe, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7386/2/Eulene_Fontes_Pereira.pdf. Acesso em: 19 set. 2017.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Agrupamento de Escolas da Moita. **Projeto de Promoção e Educação para a Saúde e Educação Sexual 2014/2015**. Disponível em: http://docplayer.com.br/7829677-Agrupamento-de-escolas-da-moita-171311-sede-escola-secundaria-da-moita.html. Acesso em: 10 out. 2017.

REIS, M; MATOS, M. G. Promoção da saúde sexual-Emoções e intimidade na sexualidade, *In*: Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente. **Anais,** 2018. p. 138-139.

UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS. **O que muda com a adolescência:** questões da prática assistencial para enfermeiros. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/una-755. Acesso em: 08 out. 2017.

UNIVERSIDADE ABERTA DO SUS. **Sexualidade e saúde reprodutiva na adolescência**. Disponível em: https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/10414. Acesso em: 08 set. 2017.

CAPÍTULO 19

O DESAFIO DO ENSINO REMOTO E A SUA RELAÇÃO COM A INTERDISCIPLINARIDADE

Data de aceite: 02/08/2021

Tatiana de Medeiros Santos
UNINASSAU-JP; Prefeitura Municipal de João Pessoa/PMJP, João Pessoa, PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4690809269646197

Ascenilma Alencar Cardoso Marinho
Prefeitura Municipal de João Pessoa/PMJP, João Pessoa, PB, Brasil.
http://lattes.cnpq.br/2635784388259789

Maria do Socorro Crispim Araújo Furtado Wanderley
Prefeitura Municipal de João Pessoa/PMJP, João Pessoa, PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9467839002985701

Francineide Rodrigues Passos Rocha
Prefeitura Municipal de Santa Rita/PMSR, Santa Rita, PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0732825235480999

Fabiana de Medeiros Santos
Prefeitura Municipal de João Pessoa/PMJP, João Pessoa, PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0726893036091934

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado “O desafio do ensino remoto e a sua relação com a interdisciplinaridade” tem como objetivo compreender como o ensino remoto pode contribuir no processo de aprendizagem do aluno do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. O interesse pessoal em relação a esse tema, do Ensino Remoto partiu de uma das autoras, deste artigo, que trabalha, no Ensino Superior, com tecnologias e que se interessa, em especial, pelo ensino remoto. A mesma, também trabalha em uma escola do município, e devido a pandemia mostrou-se interessada pela temática que envolve o ensinar de forma remota, em tempos de Pandemia. Por esse motivo, resolveu reunir as autoras deste artigo, para discutir mais sobre essa problemática na área do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Dessa forma, a problemática desta pesquisa segue em torno de compreender como pode acontecer o ensino remoto em escolas públicas e contribuir com o processo de ensino e a aprendizagem.

Portanto, este artigo justifica-se com base no cenário atual, pela necessidade de saber como ocorreu o processo inicial e como está ocorrendo as aulas no ensino remoto, por motivo do isolamento da Pandemia do Coronavírus, com o anseio de conhecer os impactos positivos e negativos mediante o ensino remoto.

A relevância da concepção deste texto, ocorre pela alternativa de unir ensino remoto e interdisciplinaridade buscando responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, na busca por evitar o atraso escolar e atrair a atenção dos alunos de uma forma dinâmica e interativa.

Por fim, mostramos os resultados e

as considerações finais sobre a pesquisa realizada, na qual buscamos compreender como ocorre o ensino remoto em três escolas públicas, nas quais vimos dificuldades e possibilidades. E como tudo isso foi possível para garantir que a proposta de ensino remoto venha abranger não apenas contatos, por meio dos recursos tecnológicos, mas estratégias de Educação em prol do processo de ensino e aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Este artigo trata-se de um estudo pautado na abordagem, teórico-metodológica bibliográfica, qualitativa e descritiva que envolve os estudos e análises da temática pesquisada. Quanto à pesquisa de campo, a mesma foi desenvolvida pelo estudo de caso da realidade escolar, objeto de investigação, aplicação de questionário aberto, utilizando a ferramenta do *Google forms,* modo que encontramos para realizar a entrevista e respeitar o distanciamento social. Deste modo, envolvem os estudos e análises da temática pesquisada. Para tanto, foram utilizados alguns conceitos e pensamentos de autores que contribuíram para a reflexão sobre o tema em foco, dentre eles podemos citar: Demo (2021), Luck (1994), Fazenda (2008), Moran (2000), entre outros, os quais abordam assuntos ligados ao ensino remoto e interdisciplinaridade.

Desse modo, foram entrevistadas: uma gestora e uma especialista, que trabalham na rede municipal de ensino de João Pessoa e uma segunda especialista que trabalha na rede municipal de Santa Rita no Estado da Paraíba. Todas trabalham com educação remota, em tempos de pandemia da Covid-19. Foi decidido manter o anonimato das entrevistadas, caracterizando-as como entrevistadas 1, 2, e 3.

No ato da entrevista, as depoentes autorizaram a publicação das mesmas para esta pesquisa. Responderam oito perguntas abertas, das quais 3 tinham como objetivo traçar o perfil do entrevistado e 5 questões tinham como foco identificar a reorganização curricular adotada nas escolas em análise, de forma a considerar as suas características, aspectos e relevância durante o ensino remoto e as ferramentas e os instrumentos tecnológicos utilizados. As perguntas foram organizadas de forma a acolher uma coleta de informações que favorecesse ao contorno dos objetivos iniciais da pesquisa. O que possibilitou as análises a seguir, que em suma, fazem a reflexão acerca das probabilidades de práticas pedagógicas, e métodos de ensino, que permitiram aos professores e os alunos alcançarem caminhos para aprendizagem.

Esta pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa e o seu principal instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas semiabertas e abertas, organizado de forma a coletar qualitativamente as informações, onde os pesquisados apresentaram de forma objetiva suas impressões. A partir disso, o processamento e análise dos dados aconteceu por meio de opção e ponderação para esta finalidade, acatando os

requisitos que viabilizam a análise e reflexão dos resultados de uma pesquisa.

3 I A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO REMOTO

A interdisciplinaridade chegou ao Brasil em meados dos anos 60, mas esse foi um assunto pouco discutido, acabou por não ter muita repercussão nas escolas. Sendo assim a interdisciplinaridade foi vista, muito mais como modismo. (LUCK, 1994)

Na década de 1970, essa repercussão muda, pois teve "[...] influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, nº 5.692/71, propondo a superação da fragmentação do ensino". (LIMA, 2021, p.74). Foi com a inserção na citada lei, que esse assunto volta com tudo para adentrar em sala de aula, por meio de autores, tais como Hilton Japiassu, por meio da obra Interdisciplinaridade e Patologia do Saber (1976) e de outros autores, tais como Ivani Catarina Arantes Fazenda e Edgar Morin, que auxiliaram na difusão da temática.

Com a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a temática da interdisciplinaridade ganha visibilidade, no tocante as discussões quem envolvem a prática docente. Bovo (2004), explica que, embora a interdisciplinaridade encontre-se nas escolas, ainda há barreiras para suas práticas, a exemplo da cultura escolar que está presente em grande parte das instituições de ensino. Como uma forma otimização do processo de ensino, existem barreiras diversas que impedem em muitos casos que a mesma funcione de forma correta, como por exemplo, a cultura escolar que está presente em grande parte das instituições de ensino

Segundo Fazenda (2008, p.17) devemos evitar entender a prática da interdisciplinaridade como apenas junção de disciplinas, não cabendo "[...] pensar no currículo apenas na formatação de sua grade, porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar,". Desta forma, deve acontecer em diversos sentidos e o docente deve estar aberto para novos conhecimentos, a exemplo de evoluir e repensar as aulas. O currículo exige que devemos formar sujeitos na sua complexidade, e vai além de reformar o pensar, envolve rever práticas de instituições que dizem trabalhar a interdisciplinaridade sem compreendê-las, passando a exigir dos professores mais do que técnicas tradicionais fragmentadas.

Ao trabalhar com a interdisciplinaridade devemos associá-la ao fazer pedagógico e entender que, refere-se ao ser do sujeito e sua realidade. Isso é algo que faz com que o ato pedagógico se modifique mediante a sua necessidade, proporcionando transformações no contexto educativo, mas isso exige dedicação para enfrentar até mesmo o sistema educacional em que se trabalha, pois há casos que ainda não aceitam a postura inovadora, gerando assim conflitos acreditando que não leva a uma aprendizagem significativa.

Desse modo, o professor ao incluir em suas práticas educativas o trabalho de interdisciplinaridade, permitirá que haja melhorias referente ao processo de aprendizagem e na formação de um cidadão, tornando mais crítico e reflexivo. Trabalhar assim, é diferente, pois trata-se de um fazer pedagógico, que deve entender esse ensinar, e o aprender de forma que, o conhecimento possa lançar a proposta de formar cidadãos mais críticos e reflexivos.

Estamos em tempos de Pandemia, é certo que há uma lacuna entre formação do professor e seu preparo para usar recursos associados às tecnologias digitais. Isso tem sido uma realidade nas escolas, pois ainda é preciso compreender que há a necessidade de se criar modelos pedagógicos inovadores que incorporem as possibilidades de interação no ciberespaço, que venham somar, na diminuição entre o distanciamento da escola com realidade do estudante. Nesse contexto, é preciso formar profissionais qualificados para trabalhar com o processo de organizar situações referentes à aprendizagem. Acreditamos que essa preocupação deve se expandir nos cursos voltados para a formação continuada de docentes do maternal até a universidade. A esse respeito, Demo (1996, p.86) enfatiza que "[...] havendo professores adequados, será mais fácil introduzir outras inovações que levem à educação de qualidade".

Nesse sentido, na atualidade há uma corrida de professores que estão buscando atualizar-se com essa nova forma de ensinar por meio das tecnologias. Por outro lado, atualizar-se é também se reinventar nos modos de ensinar, mas infelizmente ainda há professores que resistem ao uso das tecnologias e optam por permanecer com seus métodos de ensino tradicionais, não repensando-os. (LIMA, ANDRADE E DAMASCENO, 2021).

Face a esse processo de transformação, vale salientar que, atuar por meio das tecnologias, não é uma discussão recente, é uma defesa da LDB (1996) e em 2014, foi também vale lembrar que foram criadas as Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel, havendo assim, a defesa nesta última, que os aparelhos móveis, devem estar presentes em todos os lugares, principalmente o celular, utilizado por todas as pessoas para acessar e compartilhar informações, seja usado por professores e alunos, dentro e fora de sala, para facilitar a aprendizagem de maneira prática e inovadora. Essa é uma problemática nacional de todas as escolas públicas e privadas da educação básica. Por isso, essa pesquisa torna-se relevante e pode trazer impactos inovadores que instigam discussões, mesas redondas e consequentemente reflexos na postura tradicional ainda muito arraigada no sistema educacional. Os discentes pedem por aulas mais dinâmicas e a equipe docente diverge suas opiniões sobre o uso das ferramentas tecnológicas e o ensino remoto baseados em "achismos".

Logo, sobre essa atitude alusiva a interdisciplinaridade na postura profissional, compreendemos que, não é só responsabilidade do professor essa questão de mudança de

paradigma, e sim das instituições, que também devem estar abertas para essa ruptura de paradigmas o que acaba sendo mais um obstáculo a ser superado. É preciso compreender que, os sistemas são geridos por pessoas e, certamente, são originados por uma constituição disciplinar engessada sobre o que é permitido e não permitido, trabalhando cada um nas limitações de seu espaço.

Mediante esta realidade, em que vivíamos há aproximadamente um ano atrás, foi primordial investir na formação de professores e ter claro que o professor é um facilitador, que ao planejar suas aulas deve estimular a curiosidade, a criticidade, o interesse pela aprendizagem. Deve-se entender que o professor também é o motivador de seus alunos e que isso deve acontecer por meio das tecnologias da informação e comunicação dos alunos, buscando sempre a construção do conhecimento. Desse modo, no Brasil, foi instituído o Ensino Remoto Emergencial. É preciso explicar aqui que Ensino Remoto, não é a mesma coisa da modalidade de Educação a Distância (EAD). Esta é uma medida usada em situações e momentos inesperados, a exemplo em casos de pandemia. Conforme podemos ver no art. 2 da resolução do Conselho Superior de Ensino:

> Art. 2º […] §1º Entende-se por Ensino Remoto Emergencial – ERE o regime de ensino adotado temporariamente para desenvolver as atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e complementares, possibilitando a interação Discente-Docente-conhecimento. (RESOLUÇÃO 05/2020/COSUEN/UNILA).

Sendo assim, o Ensino Remoto Emergencial vem sendo realizado nas escolas, como meio de auxiliar professores e alunos a retomar as atividades acadêmicas, em casos emergenciais. Por isso, foi criado um documento que dispõe sobre a alteração das aulas presenciais, por aulas em meios remoto, sendo este o Decreto de nº 10.282, de 20 de março de 2020, D.O.U 20/03/2020, Categoria: Especial Coronavírus Subcategoria: Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. (BRASIL 2020).

Portanto, de acordo com Moran (2000, p.32) sobre tecnologias e aprendizahem, explica que “[...] uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais”. Deste modo, para isso acontecer, é preciso que os envolvidos na construção do conhecimento, inclusive os alunos, passem por uma transformação em relação as novas tecnologias utilizadas por meio do uso da Internet.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

A preocupação inicial da escrita deste artigo foi sobre o fazer pedagógico, em meio as aulas remotas, sendo percebido que poderíamos falar sob diversos aspectos na

temática de forma interdisciplinar, com o objetivo de identificar como ocorreu o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto. Sendo assim, apresentamos as entrevistadas:

A "Entrevistada 1", respondeu ao questionário em 01/04/ 2021. É gestora de uma escola pública de João Pessoa/PB, graduada em Pedagogia e tem Licenciatura de Orientador Educacional, cursada na Universidade Federal da Paraíba. Possui Pós-Graduação em Psicopedagogia e atua na área da Educação desde 1990.

A "entrevistada 2", teve sua entrevista concedida em 31/03/2021. Também atua em uma escola pública de João Pessoa/PB. É graduada em Pedagogia. Concluiu o Mestrado em Linguística e possui uma segunda graduação em Direito. Atua há 30 anos na área de Educação, sendo 8 anos como professora, destes 3 anos na Educação Infantil e 5 no Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Há 22 anos atua como supervisora educacional, 10 na rede privada e 12 na rede pública. Também já atuou no Ensino Superior na UNINASSAU/ João Pessoa.

A entrevistada 3", concedeu sua entrevista em 31/03/2021. Atua na cidade de Santa Rita/PB. É graduada em pedagogia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia e Mestrado em Educação. Essa profissional da educação já atuou como professora da Educação Básica ao Ensino Superior. Lecionou como professora da Educação Básica há 17 anos, na Educação Superior tem nove anos de atuação. Atualmente trabalha como Orientadora Educacional, com tempo de exercício na profissão de nove anos.

Ao dar início às entrevistas realizadas e nossas análises, temos como a primeira pergunta: Como foi o processo de inserção do ensino remoto na escola em que você trabalha?

> **Entrevistada 1**: No ano de 2020 com o surgimento do Covid-19 num cenário de Pandemia Mundial, emerge o ensino remoto, e o uso das tecnologias móveis, algo desafiador. Os professores tinham que se reinventar de forma súbita, diante do novo cenário, o "novo normal". Aconteceram várias reuniões com a equipe da SEDEC, e os gestores pedagógicos e administrativos. As nossas reuniões online com toda equipe da escola, acontecia de forma sistemática visando assim, construir de forma gradativa um novo formato de escola, não mais pisar no chão da escola, mas chegar até as casas dos nossos alunos. Por fim, iniciamos as aulas com a formação dos grupos por segmentos dos professores (as) com os pais "sala de aula on-line" através do aplicativo do *WhatsApp*.
>
> **Entrevistada 2**: Foi desafiador, em virtude de muitos professores, especialistas, gestores e funcionários apresentarem limitações, tanto em relação às habilidades tecnológicas, quanto ao acesso em casa de recursos tecnológicos que oportunizassem o trabalho on-line. Mesmo com as dificuldades foram criados grupos de *WhatsApp* e os professores fizeram a inserção dos alunos.
>
> **Entrevistada 3**: Foi dada uma formação básica on-line para os professores,

> a fim de ajudar a como trabalhar com as ferramentas do Google, em especial do Gmail/Drive. Os professores foram orientados a comprar um chip de celular para ministrarem as aulas pelo aplicativo do *WhatsApp*. Entretanto, os professores criaram as turmas com a ajuda da secretaria escolar, que tinha acesso aos números dos telefones dos alunos, ou familiares. Aqueles alunos que não dispunham de Internet, ou as ferramentas digitais como celular, computadores ficaram com o compromisso de pegar as atividades aplicadas, impressas na escola.

De acordo com as respostas das entrevistadas, podemos identificar duas variáveis nos relatos: O primeiro que os profissionais que atuam tanto em João Pessoa, como em Santa Rita, não estavam preparados para atuarem com os recursos tecnológicos em suas práticas docentes. Fazendo-se necessário formações pontuais, para que fossem iniciadas as aulas remotas. O segundo ponto percebido é que muitos profissionais da educação não dispunham de recursos tecnológicos para realizarem suas aulas. Desse modo, entendemos que ao mesmo tempo em que havia limitação de tecnologias para os professores, também havia a limitação de saber trabalhar com as mesmas, para poder se pensar em dar acesso aos alunos às aulas de forma remota. Isso foi desafiador, pois ia de encontro com a falta de tecnologias e conhecimentos de ferramentas tecnológicas que precisava-se garantir e colocar em prática o direito à Educação, preconizado pela Constituição da República Federativa do Brasil, que no Art.205, defende: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. " (BRASIl, 1988)

Pelo descrito, percebe-se que essa nova prática, foi um desafio para todos que fazem parte da escola, principalmente em relação aos docentes, haja vista, em que muitos não tinham um aparelho com tecnologias mínimas, para trabalhar sequer com o *WhatsApp* e *Internet* adequada, algo que também se estendeu a ter que estruturar suas residências para se submeterem a aulas remotas. Dessa forma, as orientações contidas pelos documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação no tocante ao ensino remoto direcionava os profissionais da educação a trabalharem de forma o*n-line* e para os alunos, que por algum motivo, não conseguissem acesso *on-line*, seriam disponibilizadas atividades impressas.

Vivenciamos um lapso temporal de incertezas no período de março a agosto do ano de 2020, quando o Conselho Nacional de Educação Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Dando continuidade, na entrevista perguntamos: Os professores enfrentaram o desafio de ensino remoto de forma tranquila? As entrevistadas responderam:

> **Entrevistada 1**: Considero de forma tranquila, apesar dos desafios impostos de forma súbita, uma vez que não houve recusa dos profissionais, e sim um desejo de superação. As dificuldades foram sendo vencidas no dia a dia com a ajuda mútua entre a equipe como um todo, e na troca constante de experiências se reinventaram.
>
> **Entrevistada 2**: Não, tivemos muitos conflitos. Foi um trabalho de conquista e motivação. E continua sendo. Pois a quebra de paradigmas é algo que demanda empatia e perseverança. Na nossa unidade de ensino tivemos resistência de um grupo pequeno de docentes que não aceitavam utilizar seus celulares pessoais, outros docentes sentiram medo por não estarem familiarizados com os recursos tecnológicos. Entretanto, pouco a pouco todos se engajaram e buscaram fazer o seu melhor. Mesmo diante de tantas incertezas e dificuldades.
>
> **Entrevistada 3**: Não. Muitos reclamavam da falta de estrutura dada aos professores e aos alunos.

Por serem analisados três contextos escolares distintos percebemos relatos também distintos. Na fala da entrevistada 1, podemos identificar que o desafio da implantação do ensino remoto aconteceu de forma mais tranquila. Acreditamos, que isso se deu pelo fato dos profissionais da instituição não terem se recusado a realizar as aulas *on-line* e atender os alunos de forma remota, mesmo utilizando recursos próprios, devido ao que a entrevistada 1relatou. Na escola, em que trabalha, já havia uma discussão e produção de um artigo, por parte da gestora e uma professora que ensinava matemática na escola, utilizando tecnologias móveis e o uso de *WhatsApp* intitulado: O uso do celular em sala de aula: uma experiência com o ensino de matemática. (SOUZA, RAMOS & WANDERLEY, 2018). Já nos casos específicos das entrevistadas 2 e 3, são identificadas recusas e a não aceitação dos docentes pela falta de estrutura do sistema educacional que dificultava tanto o trabalho docente quanto o acesso discente ao novo modelo de educação. Fato, que nos dá a entender que possivelmente a tranquilidade com que se deu o uso das tecnologias, na escola da entrevistada 1, ocorreu pela abertura que a gestão já proporcionava para o uso de tecnologias em sala de aula.

A partir das respostas, foi perceptível que o ponto crucial que impactou o trabalho das escolas, foi a falta de estrutura para o trabalho dos docentes e demais profissionais que atuam nas escolas da rede pública de ensino municipal, tanto de João Pessoa, quanto de Santa Rita.

Sobre as questões dificuldades e facilidades para implantar o ensino remoto, as entrevistadas responderam:

> **Entrevistada 1**: Nosso maior desafio foi o acesso dos alunos a internet, observando- se que os alunos realizam as atividades a noite quando os pais e/ou responsáveis chegam do trabalho, e outros alunos sem nenhum acesso à *Internet*. Para expandir o acesso das atividades remotas para todos os alunos, as atividades são impressas, e os seus responsáveis pegam na escola. Muitos devolvem na escola, outros enviam a foto da atividade realizada para o(a)

professor(a).

> **Entrevistada 2**: As principais dificuldades foram: Domínio das tecnologias, por parte de uma parcela da comunidade escolar; Falta de acesso da maioria dos alunos aos recursos tecnológicos e ***Internet,*** além dos aspectos socioeconômicos e psicológicos, dentre os quais podemos citar: limitações dos discentes nas habilidades de leitura e autogestão de estudos; falha na parceria família e escola; limitação no apoio institucional no tocante a sistematização do trabalho docente frente aos desafios do ensino remoto. O trabalho coletivo colaborativo entre educadores, instituições públicas, ONGs e vídeos instrucionais e tutoriais nos canais de *Youtube* contribuíram para o enfrentamento e aprimoramento do trabalho educacional no ensino remoto.

> **Entrevistada 3**: As dificuldades foram de duas esferas, que se complementam. A primeira resulta da falta de recursos, como as ferramentas digitais e *Internet*. A segunda, foi a falta de interesse dos alunos e até mesmo de adaptação ao ensino remoto. Essa adaptação foi também por conta dos professores, que em pouco tempo tiveram que aprender a lecionar remotamente. Isso tudo em meio a uma pandemia, com efeitos nocivos no emocional, social e econômico.

Sem dúvida a maior dificuldade para implantação do ensino remoto foi o acesso dos educandos às tecnologias e à *Internet*. As discrepâncias sociais foram totalmente ampliadas no contexto de pandemia que enfrentamos e também foi um desafio, pois os alunos das escolas pesquisadas, que são da rede pública de dois municípios, não dispunham das condições básicas para o ensino remoto, dentre as quais: aparelhos celulares ou computador e são raros os alunos que dispõe de acesso à *Internet*. A falta de adultos (alfabetizados) presentes nas residências para o acompanhamento e realização das atividades enviadas pelos docentes.

Quanto às facilidades, são destacadas o compromisso dos educadores, a busca pela formação individual e coletiva, a parceria de algumas famílias e o trabalho coletivo. Os documentos oficiais que mesmo tardios puderam subsidiar os profissionais de educação na efetivação de suas atribuições diante do novo contexto educacional.

Na sequência, questionamos as entrevistadas: Os professores estão abertos para trabalhar por meio da metodologia do ensino remoto?

> **Entrevistada 1**: Estão sim, abertos e dispostos a realizarem um trabalho de forma remota, ainda que seja um trabalho exaustivo, têm buscado sempre fazer o melhor. Há o desejo, a superação e o esperançar no trabalho em equipe.

> **Entrevistada 2**: Sim, porém se faz necessário maior apoio no aspecto de formação dos docentes e também de suporte tecnológico. Muitos trabalham com o seu aparelho celular. Situação que limita sua atuação frente às possibilidades tecnológicas.

> **Entrevistada 3**: Sim e não. Sim, a grande maioria tem interesse em aprender para ensinar. E não, por que vou justificar pela falta de habilidade e de crédito no modelo de ensino.

Quanto ao questionamento, as entrevistadas foram unânimes, os professores em sua maioria estão abertos a trabalharem com o ensino remoto, muitos reconhecem que no momento atual é necessário. Mas, também é ponto comum na visão de todos, que se faz necessário investimentos que subsidiem o docente tanto nos recursos quanto nas habilidades e aplicabilidade dessa nova proposta de ensino.

Temos nas unidades de ensino um quadro heterogêneo de profissionais, e não falamos aqui apenas no aspecto cronológico que é uma das dificuldades da implantação do ensino remoto. Conhecidos como Geração X, são os indivíduos nascidos no período compreendido entre 1960 e 1980, desses muitos apresentam práticas pedagógicas que não atendem às demandas atuais e alguns são resistentes às mudanças. Entretanto, também temos grupos expressivos de professores dessa geração, abertos ao novo e dispostos a enfrentar desafios. Mas mesmo esses profissionais precisam de condições adequadas, recursos e capacitação para poderem atuar em conformidade com as novas exigências para atenderem as demandas. De acordo com Garcia, et al (2020, p.05):

> Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

Como já mencionamos antes, a quebra de paradigmas demanda um trabalho árduo por parte de gestores e especialistas, na conquista das equipes de docentes para desafios. Sem esquecer que, na escola precisamos desenvolver um trabalho junto a nossos alunos, de acordo com a legislação vigente, principalmente LDB, nº9.394/96 (1996) e BNCC (BRASIL, 2019). Haja vista em que, trabalhar de forma interdisciplinar na educação tem como objetivo mostrar ao aluno um conhecimento globalizado. Essa metodologia capacita o indivíduo para ter uma nova postura diante do conhecimento adquirido, oportunizando entender os conceitos de forma prática para que mudanças significativas possam acontecer.

Na última questão, perguntamos quais foram as iniciativas de inserir o ensino remoto e formação de professores na escola em que você trabalha?

> **Entrevistada 1:** A iniciativa do ensino remoto seguiu o direcionamento legal da resolução n°001/2020, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em regime especial, como medidas de prevenção da Pandemia na rede como um todo. Através da escuta de forma democrática entre SEDEC/ Gestores, professores (as) e toda comunidade escolar, fomos inserindo o ensino remoto da nossa escola buscando viabilizar o acesso à educação com equidade.

> **Entrevistada 2**: Orientações e formações com base nos documentos legais emanados pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho Municipal de Educação. Orientações e formações individuais e coletivas por ocasião das

reuniões de planejamento coletivo e horário de departamento. Contemplando sistematização do trabalho pedagógico, repasse de experiências exitosas, suporte pedagógico, socialização de recursos e aplicativos, acompanhamento dos planos de aula e observação das aulas. Elaboração coletiva de propostas de atuação e acompanhamento aos discentes. O trabalho e compromisso dos docentes foi o diferencial.

Entrevistada 3: Foram palestras e uma formação continuada para desenvolver atividades através das ferramentas do Google. Isso por parte da SME. Na comunidade escolar o diálogo foi através da ajuda mútua para levar uma educação de qualidade aos alunos.

Diante dos relatos percebe-se que os documentos norteadores do Conselho Nacional de Educação e posteriormente o Conselho Municipal de Educação contribuíram de forma definitiva para subsidiar o trabalho das unidades de ensino no município de João Pessoa. Com base nesses direcionamentos, as unidades de ensino, realizaram um levantamento do contexto social dos alunos para selecionar de forma democrática, junto aos gestores, especialistas e docentes as melhores ações a serem implementadas em suas comunidades escolares.

Pelas trocas entre escolas e a Secretaria de Educação, foi percebido que nem todas as estratégias eram viáveis em todas as unidades de ensino, exatamente pelas peculiaridades de cada contexto. O processo de implantação do ensino remoto aconteceu de forma processual, através de acerto e erros. Primeiro pelas dificuldades já mencionadas e segundo pelo contexto inédito de nunca termos vivenciado uma situação similar. Ao ponto que o tempo passava, o próprio Conselho Nacional e Municipal, iam orientando as gestões escolares. Em alguns momentos acontecia um período de acomodação, mas logo após aparecia uma demanda e novos estudos, novas orientações e práticas eram implantadas. Estamos passando pelo processo de acomodação, sistematização e maturação das experiências vivenciadas do ano letivo de 2020.

Os relatos das entrevistadas discorreram também a importância das formações relacionadas com as tecnologias no âmbito de conhecimento e aplicabilidade, pois o ensino remoto foi um termo utilizado pelo Governo Federal para levar a escola até as pessoas em virtude do contexto pandêmico que enfrentávamos. Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020, contidas na Seção V, das Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Nas quais, descrevemos abaixo:

Art. 14. Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.

§ 1º As atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas pelas instituições escolares estão descritas no Parecer CNE/CP nº 5/2020, referente à reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de

> atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.
>
> § 2º A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino, redes e escolas.
>
> § 3º As atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada mídia:
>
> I – por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); II – por meio de programas de televisão ou rádio;
>
> III – pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes e seus pais ou responsáveis; e
>
> IV – pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

A orientação contida nos possibilitou adoção de diferentes estratégias que pudessem fazer chegar aos nossos alunos as atividades escolares. No tocante a formação dos docentes para efetivação do ensino remoto, podemos perceber que as unidades escolares utilizaram sua estrutura pedagógica realizando formação nos momentos de planejamento coletivo, nos horários de departamentos e via contato individual por telefone com professores e especialistas.

Mediante as entrevistas entendeu-se que visando atender todos os alunos nas suas dificuldades e garantir a proposta de ensino remoto que abrange não apenas contatos por meio dos recursos tecnológicos, mas também estratégias de Educação a distância. As unidades de ensino promoveram também a entrega de atividades impressas.

É neste momento que embora não tenha sido citado nas respostas, surgem novos questionamentos que não serão respondidos aqui, mas serve de reflexão para futuras pesquisas. O que fizeram as redes de apoio nesse período como: Conselhos Tutelares, Curadoria da Infância e da Juventude, Ministério Público e Secretarias de Educação Municipais e Ministério da Educação? Quais foram as medidas tomadas para subsidiar o trabalho dos educadores brasileiros? Uma vez em que, analisando essa realidade, após um ano de pandemia, perdemos muitos colegas no exercício da função, quando os meios midiáticos vendiam uma imagem de que éramos heróis. Heróis que atravessam longas distâncias, agora virtuais, para entregarem as atividades aos alunos, transformando suas residências em estúdios para gravar aulas e retirar do pouco que tinham para atender os alunos que menos dispunham.

É preciso repensar o papel de cada instituição no direito de garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e repensar essa atuação do professor, pois sua

prática, passou a exigir mais dedicação dos profissionais da educação e isso acabou em alguns casos aumentados o tempo dedicado ao seu trabalho, numa tentativa de melhor atender seus alunos e ainda tem os que possui mais de um vínculo.

Enfim, são inúmeras questões que ainda não foram repensadas para casos de Ensino Remoto. Deste modo, acreditamos que é urgente promover essas discussões em trabalhos futuros e deixamos estes questionamentos para serem realizadas novas pesquisas.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Problemática do artigo seguiu em torno das possibilidades que o ensino remoto e a interdisciplinaridade podem melhorar o ensino e a aprendizagem. Nessa linha de entendimento e segundo Thiesen (2021, p.546), dadas a natureza e a especificidade deste artigo, seguimos como principal ponto de reflexão tendo a interdisciplinaridade no processo de ensinar e de aprender na escolarização formal, buscando a articulação entre as abordagens pedagógica e epistemológica, com seus avanços, limitações, conflitos e consensos.

Vimos que a interdisciplinaridade surge como um movimento de articulação muito importante mediante o processo de ensinar e o aprender, aprimorando e auxiliando os docentes redefinindo o fazer pedagógico; de currículos e métodos referentes às formas de organização voltadas para a aprendizagem, na construção do saber partindo de várias áreas do conhecimento. Deste modo, foi perceptível, compreender no decorrer dessa pesquisa que o ensino remoto em tempos de pandemia trouxe desafios e possibilidades para a educação brasileira, quebrando paradigmas e impulsionando transformações no pensar e no agir humanos, que rompe o pensamento hierárquico fragmentado que se herdou ao longo do tempo.

Dentre as possibilidades que o ensino remoto nos trouxe: formações com foco nas ferramentas tecnológicas para a nossa prática pedagógica, a aproximação entre família e escola, são desafios complexos e mútuos, outro ponto relevante foi a comunicação em tempo real permeando todos os segmentos da escola e Secretarias de Educação. Dessa forma, evidenciando a interação entre os pares nos seus diversos segmentos, mesmo em distanciamento social. Para tanto, a escola precisa acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos da sociedade. O mundo está cada vez mais conectado e globalizado.

Deste modo, concluímos que, junto com a pandemia, veio a necessidade de acontecer aulas remotas, e algo que inicialmente parecia impossível, foi possível por meio do uso das tecnologias por meio da *Internet.* Algo muito desafiador nas 3 escolas, mas houveram também a possibilidades para que ela acontecesse, e que logo que surgiu a necessidade, buscou-se pela formação individual e coletiva, a parceria com as famílias,

e tornou-se fundamental o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, os meios e recursos tecnológicos que vieram para subsidiar os profissionais de educação na efetivação de suas funções, mostrando que o docente está aberto para novas aprendizagem, para que suas práticas aconteçam, e foram colaborativos em fazer sua parte com os recursos disponíveis, nas novas habilidades e aplicabilidades dessa nova proposta de ensino em prol da aprendizagem de seus alunos.

REFERENCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental**. Lei n° 9394/96. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_______.**CNE. Resolução CNE/ CP** Nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 abril. 2021.

_______. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/.Acesso em: 05 de abril de 2021.

_______. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em 12 de abril de 2021.

_______. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm . Data do acesso: 25/05/2021.

_________. **Decreto de nº 10.282, de 20 de março de 2020.** Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm . Data do acesso: 25/05/2021.

BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica.** Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.htm. Acesso em: 21/04/2021.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Fazenda. **INTERDISCIPLINARIDADE: Didática e Prática de Ensino.** Disponível em: file:///C:/Users/Tatiana/Downloads/22623-58176-1-SM.pdf. Acesso em: 21/04/2021.

GARCIA T.C.M, Morais IRD, Zaros LG, Rêgo MCFD. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas [monografia].** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/ 29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf. Acesso em: 28 de nov.2020.

LIMA, Jeane de Oliveira; ANDRADE, Maria Nascimento de; DAMASCENO, Rogério José de Almeida. **A Resistência do professor diante das novas tecnologias**. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm. Acesso em: 22/04/2021.

LIMA, Kátia de Oliveira. **A teoria e a prática interdisciplinar no cotidiano profissional do**

pedagogo. Disponível em: file:///C:/Users/Tatiana/Downloads/29790-79550-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 21/04/2021.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teóricos Metodológicos.** 11º ed. RJ: Vozes, 1994.

MORAN, J.M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira. MEC/SEF, 1997.

SOUZA, Cindoval Morais de.; RAMOS, Syana Monteiro de A,; WANDERLEY, Maria do Socorro Crispim Araújo F,. **O uso do celular em sala de aula**: uma experiência com o ensino de Matemática. In: Encontro de Psicologia educacional, II., (2018), João Pessoa, Anais... Editora: Universitária. João Pessoa, 2018, p. 19.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino - aprendizagem.** Disponível em: https://www.scielo .br/pdf/rbedu/v13n 39/ 10.pdf. Acesso em: 22/04/2021.

SAEDIGITAL. Disponível em: https://Saedigital/metodologias-ativas-no-ensino-remoto.> Acesso em 12 de abril de 2021.

Blog Lyceum. Disponível em**:** http://www.Blog.lyceum.com.br/interdisciplinaridade-educação. Acesso em 08 de abril de 2021.

Centro de Inovação para Educação Brasileira. Disponível em: http://www.Cieb.net.br/ensino-remoto-2021. Acesso em 10 de abril de 2021.

CAPÍTULO 20

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS À DOCÊNCIA

Data de aceite: 02/08/2021

Wagner da Silva Santos
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6790918250773064

Giovanna Barroca de Moura
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/3632243014562568

Ércules Laurentino Diniz
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/8467645983163709

Carlos da Silva Cirino
Universidade Estadual da Paraíba, Araruna, PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/7926399757987510

Amanda Berto Ribeiro de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9173613835288642

Ilani Marques Souto Araújo
Centro Universitário Inta Uninta, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/7605301498686683

1 I INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação está reorganizando a forma de produzir e disseminar a informação e o conhecimento, sendo esta uma experiência vivenciada em todo o mundo, com variações em cada sociedade, em função do seu estágio de desenvolvimento científico e tecnológico. Consequentemente, novas relações sociais, econômicas e políticas estão se estabelecendo em nível planetário. Além disso, novas engenharias cognitivas estão se configurando e trazendo, assim, possibilidades de acesso às formas inovadoras de aprendizado.

Kenski (2012, p.21) adverte: “A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos” e é também por isso que a reflexão acerca de sua utilização no âmbito do espaço escolar assume tanta relevância.

Estando a escola inserida dentro da sociedade da informação, não podemos ignorar os efeitos desta nos relacionamentos estabelecidos entre professores e estudantes. Essa sociedade fora assim definida por Hugo Assmann:

> “é a sociedade que está atualmente a constituir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida tanto no mundo do trabalho como na sociedade em geral” (ASSMANN, 2005, p.16)

Nesse contexto em que a tecnologia se renova em velocidade crescente, a TIC é um

importante diferencial, sobretudo, para o meio educacional e social da escola, pois sabemos que a evolução da tecnologia pode oferecer uma aprendizagem mais significativa a partir da inclusão digital. Na educação básica, é necessário entender a evolução tecnológica como uma ferramenta que está a serviço e em benefício da sociedade e do desenvolvimento humano, contribuindo para superar barreiras e produzir mudanças nas relações sociais.

A expansão dos estudos do uso das tecnologias de forma pedagógica vem tomando proporções grandiosas no que se refere à comunicabilidade e à aprendizagem de forma muito mais rápida que o normal. As pesquisas nesta área têm solidificado melhorias no campo educacional, isto porque a TIC é vista por uma parcela considerável de educadores e instituições de ensino como possibilidade de modernização do sistema escolar.

Atualmente, pensar em educação sem os meios de comunicação não é mais possível, uma vez que essa relação dialógica possui a capacidade de formar sujeitos conscientes, críticos e com condições de estabelecerem relações perante uma sociedade cada vez mais exigente.

A discussão da temática proposta envolve a análise do uso da tecnologia como mediação pedagógica e, pressupõe, a questão do emprego de tecnologias no processo de aprendizagem. É certo que as mídias digitais têm crescido significativamente em relação à comunicação e à educação, pois os meios de comunicação estão se tornando base na construção de realidades para muitos jovens. Se antes a educação era uma questão exclusiva da escola e das famílias, hoje também vem sendo desenvolvida pelas mídias.

Com as grandes transformações tecnológicas e o seu avanço, estamos vivenciando um momento em que as pessoas passam muitas horas diárias conectadas, assim, propor a utilização das mídias como instrumento metodológico é algo que, se bem trabalhado, pode nos trazer avanços e contribuições significativas para a melhoria da educação.

Por estarmos vivenciando um momento no qual a tecnologia está difundida por toda parte, é imprescindível dar a importância necessária a essas ferramentas tão relevante para sociedade. As escolas, enquanto instituições educacionais e sociais, precisam adaptar-se a essa nova realidade e às transformações que ela pode nos proporcionar em relação ao fazer pedagógico. A não aceitação dessas novas formas de trabalho pode acarretar em um retrocesso, porque continuar aplicando os mesmos métodos arcaicos levarão as crianças e os jovens a não se desenvolverem socialmente, privando-as de usufruírem de recursos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, diante dos avanços tecnológicos, e por estarmos inseridos em um ambiente de trabalho onde é possível usufruir desses meios para a melhoria do ensino, decidimos pesquisar sobre as formas mais proveitosas de trazer todo esse aparato tecnológico que nos rodeia para a sala de aula como meio de proporcionar aos alunos melhor qualidade no ensino.

Assim, a presente pesquisa trata do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar. O nosso objetivo principal é compreender como os profissionais de educação de uma escola pública do Município de Campina Grande compreendem e inserem as novas tecnologias em sala de aula. Especificamente, se buscou elencar as dificuldades encontradas frente ao fazer uso das tecnologias, seus pontos positivos e negativos, bem como sugestões de melhorias de trabalho no processo ensino aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Considerando nossa temática de trabalho, decidimos realizar uma pesquisa qualitativa pois, segundo Silva e Menezes (2005, p. 20), esta abordagem considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo que não pode ser traduzido em números.

A pesquisa qualitativa não utiliza métodos ou técnicas, mas aproxima quem pesquisa do que é pesquisado. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde à questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na educação, muitas pesquisas tendem a escolher a abordagem qualitativa. Este tipo de pesquisa é capaz de se aproximar o máximo possível do fenômeno a ser investigado. As pesquisas qualitativas estão orientadas para identificar interpretações, formas de se relacionar com o mundo e com as demais pessoas para compreender o que há de comum e o que se diferencia.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública do Munícipio de Campina Grande (PB) e conta com a participação de três professores, dois supervisores e um gestor. Nele, buscamos compreender como os profissionais da educação compreendem a inserção das novas tecnologias como instrumento no processo de ensino e aprendizagem e na busca de uma educação mais igualitária, que possa envolver diversos segmentos da sociedade.

Esta pesquisa foi realizada a partir da formulação e aplicação de um questionário com perguntas objetivas e subjetivas submetido aos profissionais da educação que responderam às questões relativas ao tema proposto. Os objetivos pertinentes ao estudo foram esclarecidos para os participantes, assim como foi-lhes garantido o anonimato e o sigilo das informações, assegurando-lhes, ainda, a possibilidade de desistência a qualquer momento do estudo.

3 I DEFINIÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DA MÍDIA NA EDUCAÇÃO

A palavra mídia é oriunda do latim "*media*", plural de "*médium*", e significa aquele que está no meio. No Brasil, usa-se mais comumente a palavra "mídia" derivada da pronúncia inglesa "*media*", ainda que alguns gramáticos brasileiros prefiram a forma portuguesa pela correlação com a origem latina da palavra e consequente relação com a nossa língua portuguesa.

A mídia é uma fonte de comunicação que objetiva transmitir mensagens, seja de forma eletrônica, impressa ou digital. As mídias eletrônicas mais populares são: o rádio, a televisão e o cinema; já as mídias impressas mais conhecidas são: as revistas, os jornais, os livros e mapas; as mídias digitais são as mídias de interatividade. No entanto, seja qual for o seu formato, não podemos discordar acerca do poder que ela exerce na promoção da cultura atualmente.

> É predominantemente a cultura veiculada pela mídia e seus sistemas de rádio e reprodução do som, de filmes e seus modos de distribuição da imprensa que inclui desde jornais até revistas e, especialmente, do sistema de televisão que o indivíduo encontra suas bases para a construção de sua identidade. A forma dominante de cultura na era moderna é a cultura da mídia e do consumo (TOLEDO, 2003, p.153).

A mídia é um campo vasto, principalmente no que diz respeito ao uso da internet que engloba as redes sociais, plataformas, grupos, aplicativos, etc. Assim, ela é de fundamental importância para a sociedade como um todo, uma vez que é a partir desse campo que se propagam as informações essenciais. Por essa razão, é preciso muito cuidado, preparo e responsabilidade no manuseio dessa ferramenta, pois, da mesma forma que pode nos beneficiar proporcionando pontos positivos, também pode nos trazer impactos negativos quando não utilizada da forma cautelosa e responsável.

Em pesquisas recentes, concernentes à mídia no ambiente escolar e as contribuições em sala de aula, podemos destacar o estudo promovido por Costa (2014), onde mostra que as tecnologias de informação e comunicação estão presentes em quase todas as atividades realizadas pelo ser humano, desde as mais simples até a mais complexas, a exemplo de um simples texto escrito em uma folha de papel ou a produção de um vídeo para a internet. Dessa forma, cabe ao educador não se distanciar dessas ferramentas, pois é necessário preparar o aluno para atividades que configuram novos desafios pedagógicos, sobretudo em grande parte dos ambientes escolares em que se percebe a escassez de algumas dessas tecnologias.

Desse modo, inserir novas tecnologias no cotidiano escolar torna-se cada vez mais imprescindível, pois elas já se tornaram ferramentas de uso diário dos indivíduos fora dos muros das escolas. Assim, é necessário reconhecê-las enquanto fator modelador na formação intelectual das crianças, sem com isso renunciar ao uso do livro didático, mas

sim unindo os dois instrumentos de forma a construir estratégias que contribuam para uma educação mais significativa (KALINKE,1999).

Em busca de uma educação voltada para o futuro, é importante nos atentarmos à nossa qualificação profissional, nos preparando para lidar com um sistema educacional em crescente mudança. Precisamos estar aptos para sermos mediadores entre os alunos e as novas tecnologias, que são capazes de auxiliar em um ensino cujo propósito é a formação de cidadãos críticos e hábeis para lidar com diferentes situações comunicativas.

Dessa forma, trabalhar a educação através do uso das TICs é importante para a formação e o desenvolvimento dos alunos, pois o ensino vem passando por momentos de reformulações. Assim, o uso da tecnologia é imprescindível para que haja um processo educacional satisfatório, cada vez mais voltado para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos, conscientes da necessidade de melhorias para o alcance de uma sociedade mais igualitária (REIS; SANTOS; TAVARES, 2012).

Ferreira e Frade (2010) afirmam que os docentes precisam estar constantemente se atualizando sobre a nova realidade em que se encontra a educação. Dessa maneira, a interação com os seus alunos será facilitada, uma vez que o professor é parte fundamental nessa inserção da tecnologia no ambiente escolar como forma de progresso no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo conscientes da importância do professor na busca desse modelo de educação voltado para o futuro, podemos perceber que ainda são poucos os investimentos disponíveis para melhor qualificar o profissional, deixando uma lacuna entre a teoria e a prática, pois, segundo Moura e Souza (2014, p.123):

> a capacitação adequada desses profissionais requer mais que mera vontade das autoridades. A efetiva capacitação, e não apenas teórica, no uso das TIC's, ainda não atingiu sua plenitude. Muitos profissionais que estão em sala de aula sofrem porque geralmente a teoria difere da prática, os cursos disponíveis nem sempre são suficientes para atender as necessidades.

Para atuar de forma segura em suas ações, o professor não deve se contentar com pesquisas sobre maneiras de aplicação das tecnologias no seu ambiente de trabalho, mas sim buscar constantes inovações e formação continuada para tornar as suas atividades em sala de aula coerentes e bem executadas, a fim de que se desenvolva um processo de ensino e aprendizagem exequível (KEMEC; DAL FORNO, 2012).

Masetto (2004) afirma que a capacitação dos professores é algo essencial, porque, com os avanços tecnológicos, precisamos considerar a existência do *ciberespaço* e sua influência na disseminação de informações, necessitando, portanto, de adaptação e conhecimento dos novos recursos. Eles precisam desenvolver habilidades para trabalhar tecnologias e, assim, auxiliar na mediação de modo a não formar cidadãos alienados, isto porque só é possível transmitir aquilo que se tem domínio, ou seja, é necessário entender

o que são as mídias e as possibilidades existentes de trabalha-las, para que assim se perceba qual o papel que elas exercem na educação. A ideia é introduzi-las de forma a construir novos saberes com ênfase no crescimento da autonomia dos alunos. Para isto, os recursos podem ser inseridos de forma dinâmica, lúdica, viável e colaborativa, com o auxílio do livro didático, do material concreto e demais ferramentas educacionais.

Assim, destacamos o trabalho realizado pelos autores Freitas et al (2016), o qual discute sobre como o sistema educacional vem passando por grandes transformações ao longo do tempo. É certo que existem inúmeros desafios do trabalho docente frente a esta realidade na qual a sociedade aprende e se desenvolve com tecnologias e comunicação cada vez mais velozes, mas estes autores afirmam que, com o advento das TICs, não se pode esquivar de acompanhar e incluir estas ferramentas em benefício do ensino e da aprendizagem, pois os alunos também estão cada vez mais interativos e atualizados e, por isso, necessitam de professores com conhecimento digital que possam compor novas interfaces pedagógicas.

4 I OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

Trabalhar em sala de aula com uso das TICs ainda é um desafio para muitos profissionais da educação, pois, mesmo buscando atualização e formação, alguns educadores ainda se sentem inseguros para se desvincularem dos métodos excepcionalmente tradicionais diante destas novas realidades.

Outro fato desafiante é o descompasso da escola em relação à sociedade. Superar esses desafios que cercam tanto o ambiente escolar quanto o não escolar, no que diz respeito ao acesso, configurará um salto de qualidade na formação do indivíduo para atuar na sociedade com capacidade para pensar criticamente sobre seu aprendizado (BARBOSA, 2011).

Por essa razão, o professor, como mediador entre o conhecimento e o aluno, deve preparar aulas que exponham a importância do uso das tecnologias para a vida em sociedade, incentivando-os a buscar o aprendizado de maneira espontânea e criativa. A tecnologia digital na escola pode oferecer o desenvolvimento pessoal, profissional e grupal com maior agilidade e dinamismo, mas é preciso formar docentes para o uso dessas mídias no espaço escolar (TERUYA, 2009).

Para que aconteça uma efetiva inserção das mídias na sala de aula é necessário que, além do professor ter determinado conhecimento sobre o uso das TICs, ele também precisa estar atento para os níveis de conhecimento tecnológico que seus alunos possuem e estão trazendo do seu dia a dia para a sala de aula. Assim, o trabalho pode ter um melhor desenvolvimento de forma a beneficiar todos de forma mais igualitária e acessível.

De acordo com Reis, Santos e Tavares (2012*)*, acredita-se que o aluno é o grande entusiasta do seu próprio processo e tempo de aprendizagem, cabendo ao professor instruir e instrumentalizar os seus discentes. Porém, é importante lembrar que, mesmo com o advento tecnológico, o professor continuará ocupando o seu lugar de destaque, pois a sua existência é imprescindível para ensinar e desenvolver, junto com os alunos, o domínio dos saberes e das técnicas.

Dessa maneira, para que se efetive um ensino de qualidade é necessário um esforço de todos em prol de uma coletividade, onde sejamos partícipes de um processo educativo voltado a formação de sujeitos cada vez mais atualizados. E, neste sentido, segundo Machado (2015) acredita-se que a escola precisa rever suas práticas e descobrir novas maneiras de fazer educação. Isto pode ser pensado a partir de atividades desafiadoras, com tecnologias integradas ao cotidiano do aluno, partindo de sua vivência através de imagens, representações do dia a dia de forma concreta e online. Assim, será possível proporcionar ao aluno a oportunidade de aprender fazendo uso de recursos tecnológicos disponíveis no seu contexto, a favor de uma educação significativa e motivadora, conectada com a sociedade. Desta maneira, devemos acreditar que:

> A educação é vista como o caminho das transformações sociais, e para que isso aconteça, precisa-se de uma educação de qualidade, comprometida, atualizada e contextualizada, portanto, se faz necessário ensinar e aprender com as novas tecnologias (KOCH 2013, p. 23).

Sendo assim, o aluno terá mais disposição e prazer em realizar as atividades escolares, uma vez que estará inserido em um ambiente próximo ao seu convívio diário e a um suporte em que ele já está habituado fora da sala de aula e que, dentro do contexto escolar, desperta o seu interesse em adquirir cada vez mais conhecimento.

Cabe ainda ressaltar que inserir as TICs no processo pedagógico é um avanço importantíssimo para o futuro da educação, pois as novas tecnologias são consideradas ferramentas relevantes para a construção do conhecimento e mais interessantes para os alunos por serem criativas e práticas. Isso significa que trazer esses recursos para o ambiente educacional pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso, chamativo e significativo para aquele que aprende, além de mais dinâmico para aquele que educa (SILVA; CORREA, 2014).

Um dos pontos importantes para essa discussão é a motivação que o uso das tecnologias oferece. Geralmente, os educandos se mostram favoráveis e empolgados às idas ao laboratório de informática, ao uso de equipamentos eletrônicos, às mídias etc., e se sentem mais familiarizados com os conteúdos quando são abordados por meio desses recursos (SILVA; CORREA 2014).

Segundo Barbosa (2011) o uso das mídias no espaço escolar é relevante, já que os alunos convivem cada vez mais cedo em um universo midiatizado. Neste contexto,

torna-se oportuno e relevante um movimento que vise conscientizá-los dos benefícios que podem oferecer no que concerne à aquisição de conhecimentos. Com isto, compreende-se que o uso das diferentes mídias representa não só um grande desafio, como também uma possibilidade de avanço para o sistema educacional.

5 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos, a seguir, os resultados alcançados a partir da aplicação do questionário, com o intuito de utilizá-lo como ferramenta para o acesso à investigação da tecnologia da informação e comunicação elaboradas pelo gestor, supervisor e professores. Neste aspecto, serão ilustradas as características da amostra e, logo em seguida, serão explicitadas as respostas dos participantes.

5.1 Questionário sociodemográfico

A partir da aplicação do questionário sociodemográfico, e considerando a amostra investigada, foi possível traçar um perfil dos participantes, conforme a descrição a seguir:

Professora 1 - Casada, 43 anos, possui duas pós-graduações, sendo a primeira em Orientação e Supervisão e a segunda em Psicopedagogia. Não participou de nenhum curso referente às novas tecnologias da educação. Afirmou que o PPP - Projeto Político Pedagógico - não considera essa questão. Declarou estar preparada para o uso destes recursos em sala de aula.

Professora 2 - Tem 30 anos, casada e possui pós-graduação em Psicopedagogia. Afirmou que o PPP não inclui o uso da tecnologia em sala de aula. Declarou não está preparada para o seu uso, muito embora, se considera usuária das novas tecnologias.

Professora 3 - Tem 35 anos, casada, possui pós-graduação em Psicopedagogia e não participou de nenhum curso referente às novas tecnologias. Assim como as demais, afirmou que o PPP não prioriza o uso da tecnologia. Sobre esse uso, a entrevistada se considera preparada.

Supervisora 1 - Tem 43 anos, solteira, possui pós-graduação em Supervisão e Orientação. Ao ser questionada sobre cursos referentes às novas tecnologias da Educação, confirmou participação em um. Ainda afirmou que a escola não possui um PPP voltado para o uso da tecnologia. Ela se considera preparada para a utilização dessas ferramentas, como também afirma estar atualizada sobre as novas tecnologias.

Supervisora 2 - Casada, 51 anos, possui pós-graduação em Supervisão e Orientação e não possui nenhuma formação relacionada às novas tecnologias. A entrevistada afirmou que a escola não possui PPP direcionado ao uso da tecnologia. Ela não se considera preparada para o uso desses recursos no ambiente escolar, mesmo sendo uma pessoa adepta às novas tecnologias.

Gestora - Possui pós-graduação em Gestão Educacional, 55 anos, casada. Afirma não ter curso referente às novas tecnologias da Educação. Alegou que a escola não possui PPP voltado ao uso das tecnologias. Declarou que, além de não se considerar preparada para o uso dessas ferramentas, também não se considera aberta à utilização das novas tecnologias.

5.2 Questionário Abertas as Tecnologias de Informação e Comunicação

A seguir, apresentaremos as respostas coletadas nas questões abertas do questionário, que permitiram aos entrevistados responderem com suas próprias palavras sobre o tema proposto. Nesta pesquisa, nossa primeira foi: **Qual a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a Educação?**

> Professora 1). *"São importantes por que possibilitam várias formas de aquisição de conhecimento e diversificação das aulas ministradas."*
>
> Professora 2). *"Acredito que sua importância se dá pelo fato da tecnologia está presente no cotidiano das pessoas em diversas áreas da sociedade, então por essa razão se torna imprescindível que as TICs estejam presentes no cotidiano escolar."*
>
> Professora 3). *"É de suma importância quando se utiliza da forma adequada para o desenvolvimento da aprendizagem."*
>
> Supervisora 1). *"É importante, pois precisamos estar envolvidos com essas tecnologias diariamente, pois são essas tecnologias que estão transformando o mundo."*
>
> Supervisora 2). *"É importante, pois estamos em pleno século 21, o século da tecnologia."*
>
> *Gestora). "É de suma importância, uma vez que o que vier para melhorar e educação será sempre bem-vinda."*

Nesse ponto podemos observar que todas as respostas se assemelham, reconhecem a importância das TICs para a educação. Elas concordam que, atualmente, vivenciamos um momento em que a tecnologia está presente em todos os ambientes e, por conseguinte, devemos estar aptos para usufruir dessa ferramenta, da melhor maneira possível, na aquisição do conhecimento. Trabalhada em benefício da educação, consistirá em um suporte valioso para o processo de ensino-aprendizagem. Otto (2016 p. 10) afirma que:

> a importância das tecnologias no ambiente escolar, bem como a vida em sociedade, amplia as possibilidades na construção e aquisição de conhecimentos, pois o acesso às informações pode ocorrer em qualquer tempo e espaço. E assim grandes transformações estão acontecendo, principalmente pelo avanço tecnológico, onde cada dia é criado novos produtos e feitas novas descobertas.

Desse modo, a presença das tecnologias no ambiente escolar, quando voltada à utilização de forma consciente e efetiva, poderá proporcionar aos professores novas maneiras de trabalhar os conteúdos em sala de aula, além de instigar os alunos a desenvolver diferentes caminhos para a construção do conhecimento.

Na sequência da aplicação do nosso questionário, perguntamos aos nossos entrevistados **quais sugestões eles teriam para melhor trabalhar as tecnologias nas salas de aula?**

Professora 1*: "Formação para professores e equipe técnica sobre a temática, que nos planejamentos na escola sejam abordadas as tecnologias que poderão ser utilizados de acordo com o objetivo da aula."*

Professora 2: *"Minha sugestão é que as escolas possam dispor de variados recursos tecnológicos, como também capacitação para que os professores possam trabalhar com os mesmos."*

Professora *3: "A pesquisa direcionada pelo educador, a verificação de informações e etc."*

Supervisora 1: ***"****Não opinou a esse respeito."*

Supervisora 2: ***"****Na sala de aula é um pouco complicado por causa do sinal da internet."*

Gestora*: "Conhecimento e preparação para os professores.".*

Aqui podemos observar que as profissionais apresentam uma preocupação em relação à formação dos professores. Para que possam trabalhar utilizando os meios tecnológicos em sala de aula, o docente precisa ter recursos disponíveis, tanto conceituais, quanto materiais, para planejar e direcionar os alunos na busca do conhecimento pretendido. Dessa forma, podemos observar o que diz Reis, Santos e Tavares (2012):

> O domínio da tecnologia pelo professor-educador é fato importante para os processos sociais, políticos, econômicos e culturais do mundo moderno, e criando-se esse espírito inovador no docente refletirá nos futuros mestres e discentes que juntos iram descobrir, compreender, interagir e contribuir

> de modo primordial para solucionar os problemas que cercam as diversas camadas da sociedade (p. 219).

Assim, esse aspecto que a maioria das entrevistadas sugerem em relação à formação do professor para o uso das tecnologias é muito significativo, visto que o docente será o mediador entre a ferramenta e os discentes. Ao desenvolver essas habilidades, poderá, de fato, proporcionar um ensino mais atual, direcionado à formação de sujeitos críticos, capazes de transitar nos diversos contextos sociais.

Dando continuidade ao nosso questionário, chegamos à terceira questão, na qual buscamos saber **quais as dificuldades encontradas para trabalhar com a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula.**

> Professora 1: *"Conhecer a tecnologia a ser utilizada e como utilizá-la de forma eficaz."*
>
> Professora 2: *"Uma das dificuldades é a falta de capacitação para trabalhar com esses recursos."*
>
> Professora 3: *"Em alguns casos a dificuldade é a concentração no assunto proposto, pois alguns alunos dispersa a atenção."*
>
> Supervisora 1: *"Poucas ferramentas tecnológicas."*
>
> Supervisora 2: *"Falta de internet."*
>
> Gestora: *"Preparação dos professores."*

Nessa questão, todos as participantes da pesquisa nos informaram, mais uma vez, a falta de preparo para lidar com as ferramentas e a escassez de recursos disponíveis são as maiores dificuldades. Nesse sentido, sabemos que, para realizar um trabalho eficiente com o uso das tecnologias, é preciso que os profissionais tenham domínio dos recursos disponíveis. O preparo das aulas requer do professor, como sujeito mediador entre o conhecimento e o aluno, que ele mostre aos discentes a importância do uso das tecnologias aliadas ao aprendizado. Dessa forma, Reis, Santos e Tavares (2012 p. 219) argumentam que:

> Profissionais de educação e principalmente o professor por está diretamente ligado ao aluno, deve adquirir à compreensão, a análise e o uso dessa tecnologia, mas é notável que antes do uso errôneo, exista uma alfabetização tecnológica do professor. É necessário ainda, que os professores e alunos possuam acesso frequente e personalizado às novas tecnologias (p. 219).

É preciso, pois, que esses profissionais estejam sempre se capacitando em

busca de aprimorar os seus conhecimentos acerca dessa nova realidade que envolve a educação. Dessa maneira, ele conseguirá se aproximar dos alunos e, consequentemente, proporcionará avanços no ensino-aprendizagem.

Por último, perguntamos **quais os pontos positivos e/ou negativos em relação ao uso das TICs em sala de aula**?

> Professora 1: *"Os alunos prestam mais atenção nas aulas, deixando de serem passivos e passando assim a serem ativos na aquisição do conhecimento, as aulas passam a ser mais atrativas e prazerosas e como pontos negativos – Quando são usadas sem objetivos, como passatempo."*
>
> Professora 2: *"Um dos pontos positivos é que as TICS é algo atrativo e assim ajuda o aluno assimilar os conteúdos trabalhados mais facilmente. E um ponto negativo é a falta de capacitação para os professores voltada para o uso das TICs."*
>
> Professora 3: "*Como ponto positivo o uso das TICs em sala de aula se torna positivo quando se trabalha de forma planejada e orientada pelo professor."*
>
> Supervisora 1: *"Como ponto positivo, as aulas ficam mais dinâmicas, participação de todos os alunos."*
>
> Supervisora 2*: "Como ponto positivo as aulas ficam melhor trabalhadas. Já como ponto negativo: Depende de como vai ser trabalhado o conteúdo, pois se deixar o aluno de qualquer jeito, eles irão para as redes sociais."*
>
> Gestora: *Não opinou a esse respeito.*

Sobre essa questão, as entrevistadas afirmaram como ponto positivo os seguintes argumentos: os alunos podem se tornar mais atenciosos e comprometidos com as aulas, tornando-se, assim, sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Como os recursos tecnológicos, geralmente, são criativos e chamam a atenção para si, os discentes se concentram com mais facilidade e, consequentemente, apreendem o conteúdo trabalhado ao participar das aulas com mais empenho e dedicação. Podemos observar em Jardim e Cecílio (2013. p. 5147) que:

> Além da motivação, o docente tem em mãos inúmeras possibilidades de apresentar seu conteúdo programático, em outros ângulos e perspectivas, fazendo com que um conteúdo abstrato se torne um conteúdo palpável e de fácil entendimento, além de poder inserir os alunos em realidades diferentes vividas por eles, facilitando a compreensão de outras culturas ou modos de viver diferentes do seu cotidiano.

Em contrapartida, segundo algumas de nossas entrevistadas, se as TICs não forem bem planejadas para que se possa trabalhar com direcionamento e responsabilidade, estas podem ser entendidas pelos alunos como passatempo e não causar o efeito pretendido, desviando a atenção para perspectivas sem aproveitamento educacional.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inegavelmente a tecnologia, atualmente, está presente na vida de todos, inclusive inserida no contexto das instituições sociais. No entanto, o sistema educacional ainda não está habituado a esse novo modelo de fazer educação. A inserção das novas TICs nas escolas como forma de ensino aprendizagem é um tabu, que vem sendo quebrado gradualmente. Assim, diante do que foi observado a partir dos questionamentos aos entrevistados nesta pesquisa, percebemos que existem dificuldades pontuais para inserir as TICs na educação, como a falta de formação dos profissionais para que possam trabalhar com esses recursos de forma competente em sala de aula.

Neste contexto, a escola precisa compreender que o avanço das novas tecnologias ocorre em ritmo acelerado e, por isso, os profissionais da educação necessitam urgentemente pensar em maneiras eficazes de introduzir estas ferramentas no cotidiano escolar. Os docentes também devem aliar seus conhecimentos à importância da tecnologia para a humanidade e, consequentemente, para o ensino. Dessa forma, o processo de assimilar a relevância da utilização das ferramentas tecnológicas para o ensino e aprendizagem será mais coerente e satisfatório.

Diante das considerações acerca do tema aqui pesquisado, podemos constatar que as escolas precisam realizar adaptações em seus currículos para que possam inserir o uso das TICs em cotidiano. Apesar da resistência de alguns profissionais em relação à essas mudanças, acreditamos que o uso da tecnologia na educação é de fundamental importância, uma vez que pode nos oferecer recursos metodológicos significativos para um ensino de qualidade.

Neste cenário, pensar no processo de ensino e aprendizagem, atualmente, sem os recursos tecnológicos é ignorar a evolução da humanidade. Apesar de o trabalho com o uso das tecnologias na educação ainda ser configurado como um desafio, podemos observar que esse receio vem diminuindo, pois os profissionais já conseguem compreender a importância da inserção como forma de melhoria do ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sala de aula, além de se fazer cada vez mais necessária no mundo globalizado em que vivemos, amplia o interesse dos alunos pelos conteúdos ao evocar novas linguagens, que tornam o cotidiano dos estudantes e das escolas mais modernizado e atrativo.

Portanto, ao observarmos as influências que os recursos tecnológicos vêm

provocando em toda a sociedade, podemos concluir que a sua utilização no meio educacional é considerada. Como os nossos alunos já estão habituados ao uso desses recursos fora da sala de aula, é competência da escola oferecer-lhes novas interpretações dessas tecnologias dentro do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Redes Digitais e Metamorfose do aprender. Petrópolis: Vozes, 2005.**

BARBOSA, Lucélia da Silva Rodrigues. **Estudo Sobre Mídias na Educação, Maringá. Novembro 2011.**

COSTA, Marconny Patrício da**, Os Desafios dos Docentes Frente às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação em Escolas Públicas de Solânea – PB.** Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, 2014. P. 12

FERREIRA, Márcia Helena Mesquita; FRADE, Isabel Cristina Alves S, **Alfabetização e Letramento em contextos digitais: Pressupostos de Avaliação Aplicados ao software HagáQuê. Linguagem, Tecnologia e Educação**; Editora Peirópolis, 2010. P.15 & 25.

FREITAS, Edivânia Paula Gomes de; Santos, Leandra da Silva; Serafim, Maria Lúcia; Azevedo, Meiryllianne Suzy Cruz de. **Universidade Estadual da Paraíba. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva,** de 16 a 18 de novembro de 2016.

JARDIM, Lucas Augusto; CECÍLIO, Waléria. A. G. **Tecnologias Educacionais: Aspectos Positivos e Negativos em Sala de Aula.** XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013 p. 5145

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KEMEC, Flávia Pacheco, DAL FORNO, Gédson Mario Borges. **O Uso das Mídias nas Práticas Docentes: Um Estudo a Partir da Escola de Ensino Fundamental Oliveira Thaddeo.** (2012 p. 6).

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.**

KOCH, Marlene Zimmermann. **As Tecnologias no Cotidiano Escolar: Uma Ferramenta Facilitadora no Processo Ensino-Aprendizagem.** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Sarandi, RS, 2013.

MACHADO, Luce Glai Marques; **As Novas Mídias como Recursos Pedagógicos e seus Benefícios para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental,** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), 2015. (p. 8)

MASETTO, Marcos T, **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**; 8ª Edição, Editora Papirus. 2004. P. 139 & 142.

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) Pesquisa social: **Teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes,1994.

MOURA, Giovanna. Barroca., SOUZA, Ione dos Santos / **O uso das novas tecnologias na educação infantil no município de Alagoa Grande-PB** 2014.p.123.

OTTO, Patrícia Aparecida, **A Importância do Uso das Tecnologias nas Salas de Aula nas Series Iniciais do Ensino Fundamental I**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. p.9

REIS, Simone Rocha, SANTOS, Felipe Alan Souza, TAVARES, Jorge Alberto Vieira. **O Uso das TICs em Sala de Aula: Uma Reflexão Sobre o seu Uso no Colégio Vinícios de Morais / São Cristóvão/** Edição Internacional, 2012, educação e Comunicação.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4ª edição revisada e atualizada. Florianópolis 2005. p. 20.

SILVA, Renildo Franco da, CORREA, Emilce Sena. **Novas Tecnologias e Educação: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea**. 2014 p. 27/ Educação & Linguagem . ano 1 . nº 1 . Jun. p. 23-35.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Sobre mídia, educação e Estudos Culturais**. In.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Maringá: Eduem, 2009.

TOLEDO, Heloisa Maria dos Santos. **A Cultura da Mídia**. 2003. Disponível em http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/172/169.

CAPÍTULO 21

A PEDAGOGIA DO CORPO COMO CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 02/08/2021

Michele Christiane Alves de Brito
Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil
http://lattes.cnpq.br/3917049318045749

Giovanna Barroca de Moura
Universidade de Coimbra, Coimbra, Pt, Portugal
http://lattes.cnpq.br/3632243014562568

1 | INTRODUÇÃO

O corpo humano, em suas amplas possibilidades, esteve por gerações, objetivado e limitado ao aspecto biológico e às sintomatologias. Visto por leigos e estudiosos como um objeto de estudo fragmentado, descontextualizado, foi alvo principal das ciências físico-químicas, que o percebem, desde o século XVIII, enquanto referencial de cidadania forte e saudável, representante de uma nação, e o ignoram em sua complexidade sociocultural.

Na representatividade contemporânea, o corpo humano vem assumindo um papel de elemento que preocupa e inquieta as pessoas em nome da saúde, embora, na realidade, vincule-se, principalmente, à "estetização da saúde numa perspectiva de bem-estar que associa o corpo saudável àquele que é reconhecido na sociedade como belo" (CAMINHA, 2012, p.181). Nesse sentido, as pessoas se veem submetidas aos modelos impostos, sacrificando seu equilíbrio corporal em prol da estética e do que é considerado atraente de acordo com padrões físicos.

Percebe-se, ainda, concepções equivocadas do corpo no contexto educacional, no qual, em nome da disciplina e do bom desempenho da aprendizagem, há uma massificação dos corpos. Desde a disposição das cadeiras até a exposição dos conteúdos, a escola contribui para a formação de estudantes passivos e limitados espacialmente, cujo movimentar-se representa uma quebra às regras e à harmonia do ambiente da sala de aula, onde "desconsideram-se os corpos dos/das estudantes, as identidades inscritas nesses corpos, bem como as inscrições históricas, sociais e culturais" (QUADRADO; RIBEIRO, 2005, p.3). Existe, nessa visão educacional, um reforço para a fragmentação entre o corpo e a mente e a docilização dos corpos em prol da reprodução de modelos ideológicos.

Nos espaços e práticas sobre o corpo em movimento na Educação Infantil onde as crianças são ensinadas a ficarem quietas, sentadas, fazerem e andarem em fila, ficarem caladas, serem obedientes. Essa é a instrução que reflete o entendimento de que crianças educadas e comportadas são aquelas que obedecem, não se movem, ou de forma acrítica, repetem o que os

professores determinam que elas façam como modelo de ser e estar no mundo (OLIVEIRA, 2020)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos documentos mais atuais para se pensar a educação infantil, homologada no ano de 2017 (BRASIL, 2017), traz o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” que aponta o movimento, como as brincadeiras e o lúdico ganham protagonismo na hora de aprender.

Sob tais perspectivas, decidimos nos debruçar em tal estudo em virtude, principalmente, da forma como o corpo tem sido experienciado no cenário educacional, onde posturas controversas o submetem a processos de massificação e silenciamento, ao invés de entendê-lo como instrumento de descoberta e construção de conhecimentos nas mais variadas áreas do conhecimento. Esses aspectos merecem a atenção de estudos críticos e reflexivos que visem o aperfeiçoamento da compreensão dos processos de aprendizagem na Educação Infantil, no reconhecimento do corpo enquanto representação subjetiva do indivíduo.

Desta forma, o objetivo principal desta pesquisa é compreender em que medida uma pedagogia do corpo globalizada e ativa pode potencializar a construção da aprendizagem por parte dos educandos na Educação Infantil. Para tanto, aprofundaremos nosso estudo em capítulos que discorrerão acerca da percepção do corpo em processos históricos sociais e sua potencialidade sociocultural facilitadora de processos de aprendizagem na educação infantil. Faremos essa análise com base em teóricos e estudiosos que pesquisam a representação do corpo no contexto social e educacional a partir de uma conceituação do corpo objeto e corpo sujeito, compreendendo-o, em sua subjetividade humana, enquanto produto e representação cultural. Essa perspectiva quebra com antigos paradigmas limitados à dimensão anatômica e contesta a posição contemporânea a respeito da corporeidade que reduz ou impõe uma submissão estética ao corpo no intuito de atender aos padrões estabelecidos.

A partir dos contextos descritos, acreditamos que tal estudo proporciona um enriquecimento significativo às esferas sociais, educacionais e profissionais na medida em que resgata o reconhecimento do corpo enquanto representação exclusiva e singular do ser humano na sociedade na qual está inserido. Na tentativa de promover uma reflexão acerca dos perigos da estetização do corpo e do seu sacrifício em nome do culto ao belo, buscamos contribuir para práticas pedagógicas mais eficientes e emancipatórias em uma perspectiva de interdisciplinaridade, a partir de uma pedagogia do corpo efetiva.

Sob tais embasamentos teóricos, aprofundaremos a pesquisa com a análise exploração de fontes e autores variados, no intuito de compreender a percepção e o estigma conferido ao corpo, sobretudo, no contexto educacional. Acreditamos, pois, que um olhar diferenciado aos aspectos corporais é capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Convictos da especificidade que envolve a temática proposta, realizaremos a pesquisa sob uma abordagem qualitativa dos dados, do tipo bibliográfica e exploratória, em virtude, principalmente, de sua vinculação aos aspectos humanos subjetivos, sobretudo em sua associação aos processos de construção de saberes, numa singularidade só possível de ser analisada numa perspectiva qualitativa de análise. As discussões serão tecidas em uma perspectiva de análise e compreensão de observações e estudos científicos com caráter subjetivo por referir-se ao "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, relacionados a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de medidas e de variáveis" (Deslandes,1994, p.21-22).

3 | O CORPO NO CONTEXTO HISTÓRICO

Ao longo da história, o corpo humano tem sido percebido de maneira descontextualizada, em uma perspectiva de objeto, e limitada aos conhecimentos científicos, médicos e fisiológicos. Essa concepção, muitas vezes mascarada por concepções diferenciadas de cuidado, representação de força e poder, desencadeia uma perda de aproveitamento potencial do corpo enquanto unidade integral e instrumento principal de apropriação do meio e dos diversos saberes capazes de intermediar conhecimentos.

Encontramos no corpo, desde a era primitiva, a forma de existir e subsistir no mundo, pois "quando o homem primitivo sentiu a necessidade de lutar, fugir ou caçar para sobreviver, mesmo sem grandes conhecimentos científicos, utilizou-se do seu corpo como instrumento para explorar o ambiente e garantir a sua segurança e sobrevivência, relacionando-se e construindo saberes, expressando suas crenças e concepções através de pinturas e adereços, externando, assim, a sua cultura.

Ao refletirmos sobre as concepções de cada sociedade em diferentes épocas, entendemos que na medida em que "avança a história, avança a necessidade da atividade corporal como meio de subsistência, sobrevivência e controle espacial." (DAÓLIO, 2004, p-16). As necessidades humanas, sejam baseadas em aspectos curativos, higiênicos, comportamentais, de crenças, ou simples referência de padrões socioculturais, modificam-se de acordo com as demandas sociais. Sobre essas demandas, o autor evidencia a sociedade egípcia, na qual era desenvolvida uma ginástica que valorizava as habilidades físicas como "equilíbrio, força, flexibilidade e resistência, utilizando materiais de apoio como tronco de árvores, pesos e lanças" (idem, p.17) com o objetivo de treinar do corpo e desenvolver habilidades para a formação de guerreiros.

Daólio (2004) nos mostra como a concepção corpórea se subjetiva a cada civilização, citando a grega enquanto destaque, com referenciais como Sócrates e Platão,

os quais associavam as atividades físicas ao processo pedagógico e evidenciavam aspectos musicais vinculados ao corpo em todas as faixas etárias. Essa perspectiva é alterada na Idade Média, onde o aspecto religioso se sobrepõe aos demais e o culto ao corpo é considerado algo pecaminoso, sendo "o mundo perfeito – mundo das ideias, onde habita a perfeição sem pecados". (idem, p.18).

Já no período Renascentista, por volta dos séculos XV e XVI, há uma alteração nos paradigmas sociais que promove e exalta o corpo e a sua beleza. Diversas áreas do conhecimento, sobretudo as artes, dão enfoque ao corpo sob uma perspectiva física, reverenciada, cultuada, com destaque em obras de Leonardo da Vinci, Michelangelo, entre outros, que deram destaque aos contornos corporais.

Assim, com relação ao corpo, percebemos um antagonismo entre ambas as concepções. Enquanto na Idade Média houve o questionamento e negação da reverência ao corpo, percebendo-o enquanto elemento de pecado e propondo que a mente seja o alvo principal enquanto representação humana, na Renascença sucedeu o renascimento da valorização do corpo, inclusive com um grande diferencial em virtude da exposição da figura humana em diversas representações de artistas de renome.

No período da Revolução Industrial há uma modificação no contexto social e consequentemente nos modelos culturais que permeiam esta época. As pessoas, que antes possuíam ofícios de artesãos ou construtores de obras de artes manufaturadas, agora passam a se inserir no ambiente fabril, um suposto avanço que impõe normatizações e traz um caráter mecânico ao desempenho dos trabalhadores. Nessas fábricas, os operários se submetiam à uma jornada de trabalho prolongada, em local fechado, exercendo funções repetitivas e descontextualizadas e expostos a um sistema trabalhista que exigia que o corpo trabalhador exercesse o mais rápido possível sua atividade produtiva. Com fins estritamente lucrativos, o fruto de um sistema capitalista inseria e encarcerava corpos em nome do trabalho e da maximização dos lucros.

Essa realidade é precisamente descrita no filme Tempos Modernos (1936), que aborda a estrutura fabril e sua produção e evidencia o corpo humano a serviço da máquina. O processo de produção impõe a alienação e a subserviência ao método de trabalho direcionado por máquinas, que se sobrepõem ao homem, na medida em medida que supera rendimentos em tempos cada vez menores. Retrata, ainda, a forma segmentada da percepção do ser humano, dividido entre corpo e mente, onde ambos possuem um funcionamento separado e diferenciado. Este fator é demonstrado quando o operário, vivido por Charlie Chaplin, apresenta um colapso nervoso e é considerado louco, quando, na verdade, tal comportamento é desenvolvido justamente pelo formato opressor da execução das atividades no contexto fabril. A mente fica sujeita a ações repetitivas e desconexas do corpo em função do tempo e do aumento da produção, que precisa estar buscando a superação de seus próprios limites para acompanhar o ritmo das máquinas.

“A fábrica parece claramente um convento, uma fortaleza, uma cidade fechada; o guardião só abrirá as portas à entrada dos operários, e depois que houver soado o sino que anuncia o reinício do trabalho” (FOUCAULT, 1999, p.169). Essa é uma estrutura semelhante a encontrada em presídios, que possui horários rígidos, com cerceamento da liberdade de ir e vir dos corpos, alvo de punições e, sobretudo, castração aos processos de interação, que, no contexto fabril, representam uma perda do tempo que deveria ser destinado à produção.

Nesse sentido, a modernidade é caracterizada como a Era das máquinas, onde diversos maquinários são pensados e desenvolvidos com o intuito de acelerar a produção. O homem, em segundo plano, além de ser substituído por muitas destas invenções, sofre a imposição de seus ritmos, em um ambiente sem comunicação, onde o indivíduo é castrado em sua subjetividade e significação, moldando-se às novas perspectivas do sistema. O aspecto higiênico, por conseguinte, dá lugar a uma preocupação em preparar o corpo para apresentar-se “forte, saudável, obediente, treinado, adestrado, apto, portanto, ao novo trabalho calcado na produtividade e em oposição ao corpo indolente, preguiçoso...” (p.43), capaz de suportar a extensa jornada de trabalho com ações repetitivas e em condições muitas vezes subumanas.

A situação de opressão corporal aliada ao processo de inchaço urbano, em virtude do processo de industrialização, ocasionou doenças para os proletários, pela baixa qualidade de vida e, até mesmo, a morte. Esses fatores originaram uma concepção higiênica do corpo humano, como uma forma de cuidá-lo e preservá-lo nesse contexto causado, entre outros motivos, pela superpopulação, surgindo uma preocupação com os aspectos de higiene e com os cuidados que pudessem prevenir o adoecimento dos corpos, o comprometimento da saúde e da integridade.

4 | O CORPO NA ESCOLA

A Base Nacional Comum Curricular é o documento mais atual para se pensar o corpo na educação infantil e as práticas pedagógicas. O professor ao compreender essa articulação poderá conduzir a aprendizagem infantil para a formação do ser mais crítico, autônomo e emancipado que tanto desejamos na nossa sociedade

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular a criança não possui um corpo passivo, mas um corpo ativo no centro do processo que precisa realizar experiências e se movimentar, onde o conhecimento se dá através das experiências. É evidente que este documento traz discussões da infância e os corpos e aponta o meio social e cultural como fundamental na construção de práticas pedagógicas (SAMUDIO; OLIVEIRA, 2020).

Assim como o corpo, a escola também consiste numa representação sociocultural, e ambos se interligam num processo que vincula a aquisição de saberes e os aspectos

formadores do ser humano em seus mais variados aspectos

De acordo com Foucault (1999), a escola, assim como as demais instituições sociais, tem, por um longo período, corroborado com os processos de doutrinação dos indivíduos, com o intuito de atender às exigências do contexto social. Ao selecionarem e transmitirem conteúdos que visam homogeneizar o comportamento do educando associado aos padrões sociais esperados, as práticas pedagógicas vinculam-se a uma concepção de "um corpo atemporal, a-histórico, sem rosto, pés, mãos, sexo, fragmentado em órgãos, funcionalista, deslocado do ambiente. Um corpo universal, um corpo que tem um padrão" (QUADRADO & RIBEIRO, 2005, p.1). Também anulam o indivíduo na medida em que o afastam da sua própria consciência social, desprezam a sua subjetividade, sua história de vida, seus interesses e desejos.

O currículo dessa escola que encarcera, e que prioriza o aluno hábil e capaz, enfoca o corpo prioritariamente vinculado às normas de conduta, ao processo de higienização, ao aspecto biológico, tornando-o objeto limitado e fragmentado, de forma que este mesmo corpo não é percebido pelos educandos como elemento independente e com forças e vontades próprias. Isso acontece porque existe um propósito maior: formar o aluno que se adeque aos padrões sociais vigentes, a partir de estratégias e conteúdos transmitidos, muitas vezes, de forma unilateral. Nesse sentido, a figura do professor ocupa papel central no processo de ensino-aprendizagem e, em nome da ordem disciplinar, os alunos são dispostos uniformemente uns atrás do outros, em silêncio, para que absorvam, como papéis em branco, o conteúdo que o sistema julga ser fundamental.

Nessa concepção tradicionalista do ensino "a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas". (FOUCAULT, 1999, p.168). A disposição dos lugares ocupados pelo professor e pelos alunos constitui um exemplo dessa força disciplinar. Enquanto o docente assume a posição central, à frente dos alunos e, em alguns casos, em um espaço mais elevado, os alunos se amontoam, atentos e oprimidos pela autoridade e soberania do professor.

Evidencia-se, portanto, uma educação que pacifica, que objetiva prioritariamente moldar os indivíduos de acordo com as normatizações e leis que regem a sociedade. De forma alienada, subjuga-os a meros objetos, que não tem espaço para participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Esses fatores tornam a escola um espaço de não comunicação, ou de uma comunicação unilateral, na qual cabe à autoridade maior, o professor, delegar tarefas e transmitir os conteúdos obrigatórios, enquanto os alunos assistem, mecânica e passivamente às exposições, desconhecendo, muitas vezes, a origem e a utilidade dos diferentes assuntos abordados para a sua vida cotidiana.

Diante deste cenário, houve a necessidade de implantação de uma disciplina que se preocupasse com as questões do corpo, a Educação Física. No entanto, evidencia-se mais um equívoco educacional vinculado ao aspecto corporal, pois caracteriza-se enquanto

prática que objetiva disciplinar corpos, estabelecer controle, torná-los fortes, treinados, a partir de atividades que priorizam o desenvolvimento e habilidades motoras, em um espaço e tempo determinados.

Considerado essas problemáticas, cabe à escola ressignificar o aspecto corporal e compreendê-lo enquanto representação de vivência singular do ser humano, forma de expressão e interação, considerando que “esse patrimônio cultural composto pelo jogo, ginástica, esporte, dança – elementos da cultura corporal - deve ser garantido a todos os alunos de forma que eles possam compreender a realidade social como dinâmica e passível de transformações.” (DAOLIO, 2004, p.38). Dessa forma, o aluno perceberá a si como sujeito integral e ao seu corpo como instrumento de atuação no contexto social, elemento cultural que o representa enquanto ser singular, com a liberdade de, no cenário educacional, explorar diversas formas de movimento, pois este é constituído como fonte de aprendizagens.

O processo histórico-social, ciente dos equívocos, tenta implementar, com as políticas educacionais, ações que determinem essa ressignificação do corpo no contexto educacional voltado para as crianças da Educação Infantil. Objetivam, assim, desenvolver estímulos para que a criança se perceba enquanto sujeito, e que, dessa forma, possa vivenciar experiências que priorizem o seu desenvolvimento motor e corporal em associação ao cognitivo. Paín (1985) sintetiza o ideal de corpo no contexto educacional considerando que:

> É em função do corpo, que se é harmônico ou rígido, compulsivo ou abúlico, ágil ou lerdo, bonito ou feio, e com esse corpo se fala, se escreve, se tece, se dança, resumindo, é com o corpo que se aprende. As condições do mesmo, sejam constitucionais, herdadas ou adquiridas, favorecem ou atrasam os processos cognitivos e, em especial, os de aprendizagem.” (PAÍN, 1985, p.22)

Portanto, a educação acontece, inclusive, através do corpo, de forma constante e ininterrupta, dentro e fora de sala de aula, nas relações estabelecidas entre corpo e meio.

5 | BRINCANDO E APRENDENDO COM O CORPO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança, percebida enquanto ser em desenvolvimento, é reconhecida, em sua subjetividade, com a principal especificidade de viver para brincar, ou brincar para viver, visto que, através dos jogos e brincadeiras, expressa seus sentimentos, interage com o mundo e externa suas representações em processos entre a realidade e a fantasia. É por meio do brincar que a criança reinventa ações e significados, se insere aos poucos no cenário adulto e apreende normatizações que norteiam o contexto social a partir de uma liberdade onde é possível incorporar personagens e imitar modelos de comportamento

humano.

Nessa perspectiva, “toda brincadeira, independentemente de seus elementos e regras, revela traços de nossa realidade. E ainda antecipa inúmeras formas de agir e interesses que despertam ou se ocultam em nossa personalidade à medida que nos desenvolvemos.” (SAMPAIO, et al., 2012, p.135). Tal oportunização e liberdade de expressão na forma de ser permite que a criança construa processos internos a partir de ações de identificação e significação, pois:

> A brincadeira é a vida da criança e uma forma gostosa para ela movimentar-se e ser independente. Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa (SIAULYS, 2005, p.10).

Desta forma, podemos afirmar que “somos corpos fazedores e transformadores do mundo, corpos vivos, num tempo e num espaço, experimentando todas as possibilidades emergentes e que nos são de direito” (SANTOS, CAMINHA & FREITAS, 2012, p.79). No contexto educacional, portanto, entendemos o quanto o movimento é um artifício determinante para o processo de ensino-aprendizagem, pois é por meio dele que a criança irá se apropriar do mundo em que está inserida. Sob a mediação do educador na promoção de atividades embasadas em uma pedagogia do corpo efetiva, a espontaneidade infantil pode ser redirecionada para fins educativos que proporcionem não apenas a aprendizagem, mas o próprio desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, é necessário que sejam os equívocos, tão presentes no cenário educacional, sejam superados, à exemplo das práticas desvinculadas de efetivo valor expressivo, aonde jogos, brincadeiras e dramatizações são constituídos enquanto passatempos, ou sob uma excessiva preocupação com a estetização. Comumente, estas atividades na “educação infantil, via de regra, dão prioridade à montagem de espetáculos de teatro, em detrimento da prática e da valorização de jogos que desenvolvam a expressividade dramática, a capacidade criativa e a interação social entre as crianças” (CUNHA, 1999, p.96).

O jogo dramático na verdade pode representar um diferencial enquanto oportunização de expressividade, a partir do momento em que permite que a criança externalize suas subjetividades, que opere corporalmente nos diversos espaços e maneiras, em um processo exploratório. Com a associação entre a espontaneidade infantil e o cenário, as crianças “à medida em que evoluem, desenvolvem diferentes maneiras de jogar e tornam-se capazes de assimilar o conteúdo e regras de diferentes atividades que podem constituir estímulos de aprendizagens motoras, cognitivas, sociais e estéticas” (CUNHA, 1999, p.98).

Outro grande diferencial que envolve corporeidade na escola é a dança. Enquanto um conjunto de movimentos corporais globais, ela desenvolve, a partir da sintonia com a melodia, o envolvimento do indivíduo como um todo e integraliza suas funções e percepções. Sob o prazer de sentir a si mesmo, de expressar-se, a dança proporciona a comunicação do indivíduo em sua afetividade singular. Contudo, “nem sempre a dança é entendida como linguagem em situação escolar. Ao contrário disso, a dança é entendida como repertório (conjunto de passos, “coreografias”)”. (MARQUES, 2012, p.7). No Brasil, país de diversas representações culturais, a dança é algo inerente à constituição desses aspectos, pois faz parte da expressão de um povo, grupo regional ou étnico e, portanto, como afirma Porpino (2012):

> É função da escola contribuir para ampliar a compreensão do aluno sobre o ato de dançar, uma vez que, além do aprendizado do gesto dançante, ele aprenderá, também, a apreciar os vários repertórios da dança, a conhecer seus diversos significados sociais e a discutir a dança como forma de expressão artística em diversas culturas, inclusive no contexto social em que ele vive (PORPINO, 2012, p.11).

A dança, como uma atividade humana, se sobrepõe ao simples ato de movimentação corporal, excedendo os limites das barreiras físicas e biológicas, e constituindo-se enquanto favorecimento de expressão e comunicação no cenário das relações interpessoais.

6 I SUGESTÕES DE PRÁTICAS DE ATIVIDADES QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças da educação infantil representam seres em puro desenvolvimento, ávidos por manipular e descobrir o mundo a sua volta. Elas se superam a cada movimento, ampliando seu domínio próprio e seu campo de conhecimento a partir, principalmente, dos processos motores.

Convictos da essencialidade da corporeidade nas ações pedagógicas como elemento maximizador do processo de aprendizagem, sobretudo, na Educação Infantil, descreveremos, brevemente, algumas atividades psicomotoras que podem permear uma Pedagogia do Corpo efetiva, a partir do reconhecimento de que “a corporeidade na educação sistemática e nas brincadeiras e jogos estão a merecer uma compreensão de uma dimensão mais ampla” (FIGUEIREDO, 2009, p.32).

Pintura com mãos e pés.

A pintura é extremamente importante enquanto estratégia de organização e apropriação de um pensamento simbólico em processo de constituição. Enquanto linguagem, deve ser compreendida em sua especificidade simbólica e material, mas em nenhum momento pode ser desarticulada das demais ações lúdicas das crianças

(RICHTER,2009).

Esta atividade possibilita ao mesmo tempo diversão e desafios. Além de despertar o interesse nas crianças, pelo contato com diversas cores e misturas, proporciona o desenvolvimento da coordenação motora fina. É também um processo no qual a identidade da criança pode ser trabalhada a partir da identificação de semelhanças e diferenças, e do "eu", representado em "minhas mãos" e "meus pés".

Andar com uma bola entre as pernas

Acerca de atividades de coordenação motora e equilíbrio, Miranda (2003, p. 1) afirma que "proporcionar o trabalho psicomotor irá ajudar na estruturação da personalidade da criança, já que ela pode expressar melhor seus desejos, elaborar seus fantasmas, desenvolver suas necessidades e trabalhar suas dificuldades". Assim, o exercício de andar com uma bola entre as pernas ou andar em cima de uma corda, além de ser uma atividade divertida, proporciona o fortalecimento da musculatura infantil e o equilíbrio corporal.

Jogo de mímica

O jogo de mímica, além de interesse, traz muitas possibilidades de aprendizado. Isto porque, essa atividade envolve a utilização de todo o corpo, por meio de movimentos e expressões. Por haver mais de um participante, todos terão o momento de participar em papéis diferenciados, ora adivinhando, ora no papel de mímico. Esse processo, além de desenvolver aspectos psicomotores, dá vazão à criatividade e à oralidade, estimulando e diferenciando as formas comunicativas. Nesse sentido, segundo Brito (2013, p. 30), "atividades que incluem adivinhação possuem um caráter simbólico e desenvolvem a capacidade de imaginação."

Dramatização

A dramatização, pelo seu caráter globalizado, se caracteriza como uma atividade completa. Nela, a criança tem a oportunidade não apenas de desenvolver aspectos corporais, mas também de externar suas subjetividades e a sua identificação com personagens diversos, explorando a oralidade e a expressividade.

Os jogos dramáticos são brincadeiras que nascem da ação intuitiva da criança ou que são elaborados por adultos, o único critério que existe é respeito ao mundo infantil, as possibilidades vão desde o uso de músicas, coreografias, vestuários, necessários diversos etc. (COSTA, et.al. 2012).

A famosa brincadeira de pega-pega

Mesmo antiga, a brincadeira de pega-pega, felizmente ainda se faz muito presente atualmente. Ela favorece toda uma mobilidade motora, pois permite que a criança explore o meio a sua volta de uma forma descontraída e, ao mesmo tempo, trabalhe a agilidade. Também contribui para desenvolver a interação social, a competição saudável, a superação

de seus próprios limites e a troca de papéis. Assim, em um exercício divertido, a criança aprende a lidar com ganhos e perdas fazendo uso do próprio corpo.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso deste estudo, refletimos amplamente acerca do corpo em suas várias nuances. Primeiramente, sob a concepção histórica, que fragmenta o homem em corpo e mente, numa concepção de corpo enquanto objeto. Nesse sentido, ele é percebido de forma descontextualizada, à margem do próprio indivíduo, já a mente é considerada o aspecto humano de maior representatividade, a porção racional e diferencial dos demais seres vivos, central no processo de aprendizagem.

No cenário educacional, essa concepção fragmentada configura-se no que Foucault denomina de docilidade dos corpos, processo de valorização da mente e da inteligência, que prevê um corpo disciplinado e com uma postura inerente, onde o papel do professor é transmitir conhecimentos dos alunos é absorver conteúdos previamente selecionados, estando enfileirados, numa estrutura que favorece a ordem e impede a interatividade, o movimento corporal e a comunicação.

Nesse sentido, surge a necessidade de uma ciência voltada para o corpo, com tempo e espaço previamente definidos, a Educação Física. As aulas representam o momento em que o movimento corporal é permitido e estimulado, enquanto o pensamento pode, teoricamente, ser relegado a segundo plano. Há, nessa prática, a ideia de humano fracionado, sob a concepção que o subordina a tal diferenciação aonde, a partir da variação do momento e do espaço, há a respectiva priorização do corpo ou da mente.

No cenário da educação infantil, a corporeidade tem sido reduzida aos paradigmas sociais de implementação da disciplina por meio da docilidade dos corpos. A associação equivocada do não-movimento com a alta capacidade de aprender, tende a formar cidadãos passivos. Essa perspectiva endossa a afirmativa que o aluno que é ativo, que se movimenta, que expressa curiosidade, está fadado ao fracasso escolar por não se adequar às ações pedagógicas disciplinares desenvolvidas em sala de aula.

Sob tal concepção, constata-se que as brincadeiras e jogos desenvolvidos no cenário educacional têm sido desenvolvidos prioritariamente de forma livre, sem uma mediação e intenção do educador para atingir determinados objetivos, como em eventos, nos quais o movimento é incentivado sem fins pedagógicos, e a subjetividade é deixada a margem para dar lugar à modelos corporais que reproduzem movimentos com o intuito de entreter um público alvo.

Diante desse contexto, é essencial oportunizar a formação inicial e continuada dos educadores voltada ao reconhecimento do corpo enquanto representação própria do ser humano. A compreensão da corporeidade como veículo de apropriação social e

cultural, além de manifestação da forma de existir no mundo, é determinante não só para a construção e ampliação de saberes diversos, como também para que haja a reestruturação curricular e pedagógica com o intuito de potencializar a aprendizagem infantil.

Jogos, brincadeiras, danças, dramatizações e outras atividades lúdicas que envolvam a corporeidade devem priorizar a expressividade infantil, e embora que com objetivos pré-determinados, permitam à criança sentir-se livre para explorar o meio, poiso contato com o mundo, com outro e, consequentemente, com a sua própria existência corporal, faz com que a criança se reconheça enquanto ser singular e desenvolva habilidades vinculadas não só a psicomotricidade, mas globalizadas, em um processo de assimilação cultural de ampliação dos aspectos cognitivos e emocionais.

É a partir do reconhecimento da corporeidade em sua amplitude que a possibilidade de estabelecer uma pedagogia do corpo pode ser materializada. Nesse sentido, a movimentação, ao invés de ser castrada, será estimulada com objetivos diferenciados, oportunizando uma apropriação enriquecedora dos aspectos sociais e culturais por parte do educando.

Sob esta ótica de favorecimento do movimento e da corporeidade, o aspecto lúdico, enquanto elemento facilitador da aprendizagem torna-se inerente ao nível infantil. Essa parceria desperta o interesse e potencializa a aprendizagem a partir de atividades que favorecem a interdisciplinaridade em processos em que a criança, ao mesmo tempo em que brinca com o corpo, se reconhece como sujeito. É observando a si e ao outro, com atuação corpórea, não apenas no sentido psicomotor, que a perspectiva de sujeito globalizada se desenvolve.

Diante do exposto e convictos da interdependência lúdica e corporal, as ações pedagógicas pensadas e desenvolvidas pelos educadores devem priorizar os aspectos concernentes à corporeidade, evidenciando-a enquanto elemento inerente ao desenvolvimento infantil e ao processo de ensino-aprendizagem. A Educação Física deve estar aliada a essas atividades sem, contudo, ser exclusiva. Frente ao estudo realizado, nos convencemos da impossibilidade de ignorar o corpo no processo de aprendizagem, pois é com e através dele que o ser humano se posiciona nas interações com o outro e com o meio.

Dessa maneira, concluímos que os atores educacionais estão sendo convocados a refletirem sobre a dissociação entre corpo e mente, lúdico e corporeidade. Devem, pois, reconhecer, de maneira integralizada, o vínculo existente entre ambos, percebendo que o corpo estimulado a vivenciar situações lúdicas se desenvolve a partir destas, não enquanto parte segmentada do indivíduo, mas como representação do sujeito em sua totalidade.

Reflitamos o papel que o corpo ocupa no processo de ensino-aprendizagem atualmente e em que medida há a liberdade e a oportunização de expressividade, de

compartilhamento das singularidades humanas, para que não perpetuemos a condição de segmentação do ser humano na cultura do não movimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Corporeidade e Educação**. In: RAPOSO, Ana Elvira Steinbach; CASTRO, Ricardo Dias de. (Orgs). Trânsito de Fronteiras entre Educação e Saúde na Escola Infantil. João Pessoa: Editora Universitária da Ufpb, 2012.

BRITO, Michele Christiane Alves de Brito. **Aprendendo com o corpo na educação infantil**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. Paraíba. p.41, 2013.

COSTA, Cristiane Marinho da Costa. et.al. **Linguagem e Pensamento na Educação Infantil**. In: BEZERRA, LebiamTamar Silva; OLIVEIRA, Stella Maria Lima Gaspar de. (Orgs). Pensamento, linguagem e ludicidade na Educação Infantil. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. et. al. **Cor, Som e Movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**/organizadora, Susana Rangel Vieira da Cunha- Porto Alegre: Mediação, 1999.

DAOLIO, Jocimar**. Educação Física e o Conceito de Cultura/Jocimar Daolio.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MYNAIO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa Social: teoria , método e criatividade**. – Petrópolis Rj. Vozes, 26ª edição, 1994.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos** / Márcio Xavier Bonorino Figueiredo- Pelotas: Editora Universitária – UFPel, 2009, 6ª ed.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 20 ª edição,1999.

MARQUES, Renato; Almeida, Marcos Antonio Bettine de. **Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas, de pesquisa** / Marcos Antonio Bettine de Almeida, Gustavo Luis Gutierrez, Renato Marques : prefácio do professor Luiz Gonzaga Godoi Trigo. – São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP, 2012. 142p.: il.

MIRANDA, Joanna. **Psicomotricidade**. Coleção Quando Gira o Mundo, nº 13/2003 MULTIRIO - Presidência - Regina de Assis • Diretoria de Publicações -Maria Inês Delorme • Equipe de Produção - Cristina Campos (conteúdo), Caio Braga (ilustração), Erick Grigorovsky (ilustração), Guaira Miranda(diagramação), Nancy A. Soares (revisão) •Fotolitos e Impressão – Gráficae Editora Posigraf • Tiragem - 40 mil exemplares

MODERN, TIMES. Direção, Roteiro, Produção e Música: Charles Chaplin. Atores principais: Charles Chaplin; Paullete Goddard; Henry Bergman. Estados Unidos: 1936.Estúdio: United Artists/Charles Chaplin Productions;Distribuidora: United Artists;86 min. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=D_kpovzYBT8> . Acesso em 15/05/13.

PAÍN. Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**; Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PORPINO, Karenine Oliveira. **Corpos que dançam, corpos que educam**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos Martins; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; PIRES, José. (Org.). Inclusão escolar e social: novos contextos, novos aportes. 1ed.Natal: EDUFRN, 2012, v. 1, p. 213-226.

QUADRADO, Raquel P.; RIBEIRO, Paula Regina C. **O corpo na escola: alguns olhares sobre o currículo.** Fundação Universidade do Rio Grande, FURG. Ensenanza de LasCiencias, 2005. Número Extra, VII Congresso.

OLIVEIRA, Ivete Mangueira de Souza Oliveira. **O corpo e o movimento no contexto da Educação Infantil na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural**: Reflexões necessárias. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael Farias; MIRANDA, Simão (Org). EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: Concepções e Práticas para o Desenvolvimento Integral da Criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 164-188.

RICHTER, Gerhard. **Abstract Paintings**. Goodman (Marian) Gallery, U.S, 2009.

SAMPAIO, L.R., org. **Avaliação nutricional** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 1-7. Sala de aula collection. ISBN: 978-85-232-1874-4.

SAMUDIO, Kerullyn de Oliveira Silva; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Corpo na Educação Infantil: Uma análise curricular da BNCC na perspectiva da teoria crítica**. In. XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO), 2020, Uberlândia, *Anais* GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Ulberlândia: ANPEd, 2020, 1-4.

SANTOS, L. A. M.; CAMINHA, I. O.; FREITAS, A. G. B. **O Corpo Próprio como princípio educativo: reflexões a partir das contribuições de Merleau-Ponty**. In: HERMIDA, J. F.; ZOBOLI, F. (Org.). Corporeidade e Educação. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 77-114.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**/ Mara O. de Campos Siaulys – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

CAPÍTULO 22

ÉTICA APLICADA A GESTÃO ORGANIZACIONAL: ANÁLISE DOS FATORES CULTURAIS

Data de aceite: 02/08/2021

Filipe Leão Ferro
Faculdade Uninta, Itapipoca, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/2390237695336662

Samylle Barbosa Veras Ferro
Faculdade Uninta, Itapipoca, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4957825491340308

Luciana de Moura Ferreira
Faculdade Uninta, Itapipoca, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0402458837479508

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade moderna, nas últimas décadas tem debatido com veemência a questão da ética, apesar desse tema estar presente na composição das relações humanas desde os tempos do nascimento da filosofia na Grécia antiga. No entanto basta uma rápida olhada nos telejornais, ou mesmo nas redes sociais, que nos deparamos com uma ampla gama de notícias e publicações que conclamam essa discussão como urgente em todos os âmbitos da sociedade.

A essência da ética, por via de regra, é associada as regras morais praticadas por uma sociedade e os valores significativamente aceitáveis pela mesma, sendo eles reconhecidos como a base constitutiva dos princípios que orientam e conduzem a ação humana. (VALLS, 1993)

Com o advento do capitalismo, emergiram regras e modelos de conduta a serem seguidos pela nascente sociedade industrial, iniciava-se assim o processo de normatização do comportamento dos indivíduos. A sociedade industrial exigia padrões de comportamentos sociais que foram ditados por meio de manuais e regras de etiqueta, essas mudanças levaram o indivíduo a abandonar a conduta de transcendência ética e virtudes, para adotar as normas ético morais exigidas pela sociedade nascente. Tais modelos comportamentais foram inseridos no cotidiano das organizações, através da elaboração de códigos de ética, que tinham por finalidade regular e controlar os comportamentos e relações tanto dentro quanto fora das organizações. (BOFF, 2003)

Ao longo do século XX, com o avanço da tecnologia, a maior exploração dos recursos e as relações pessoais, a relação entre as organizações e a sociedade, foram ganhando força e tornaram-se problemáticas vigorosas que emergiram na primeira década do século XXI. Essas reflexões, não ficaram restritas as discussões organizacionais, elas logos tomaram força e vieram à tona sob a forma de pesquisas e estudos científicos, que trouxeram para o centro das investigações cientificas questionamentos sobre posicionamentos éticos, valores e atitudes éticas no âmbito da gestão e das organizações.

A eclosão de estudos e pesquisa fez com que os debates acerca do exercício da ética ganhassem força e passassem a ser uma situação real na prática e cotidiano das organizações.

Diante dessas reflexões, o presente artigo tem como objetivo analisar a gestão organizacional a partir dos fatores culturais e ética. A relevância desse estudo é contribuir para a discussão sobre a ética na gestão organizacional, destacando o papel da direção organizacional no delineamento de estratégias de responsabilidade social.

De acordo com Behring (2013), o número de debates e estudos voltados para a discussão da questão ética estão cada vez mais atuais, além de estarem ganhando importância no âmbito empresarial, político e social. No cenário nacional, Castro e Ávila, (2013) apontam que as notícias sobre corrupção, escândalos, desvios financeiros, dentre outros comportamentos inadequados tem-se tornado uma realidade presente tanto nas organizações públicas quanto nas privadas.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de revisão bibliográfica, descritiva e de cunho exploratório e qualitativo. Para Gil (2009), a realização da pesquisa bibliográfica desenvolve-se a partir de material já produzido, constituído especialmente de livro e artigos científicos.

Quanto a pesquisa exploratória, Cooper e Schindler, (2003), apontam que estudos exploratórios contrastam com os descritivos, ao possibilitarem a descrição de fenômenos ou características associadas com o público-alvo, além de permitirem a associação entre diferentes vaiáveis e mensuração das relações de causa e efeito.

O desenvolvimento dessa pesquisa realizou-se a partir da base de dados do *Scielo – Scientific Eletronic Library Online.* A amostragem dos artigos utilizados nessa pesquisa, foi realizada pelos descritores “Responsabilidade social das empresas” e “ética e gestão corporativa”.

Como critérios de inclusão dos artigos selecionados, foram: artigos em português e disponíveis na integra; o conteúdo do artigo deveria apresentar as discussões sobre história da ética ou gestão corporativa. Para análise das variáveis, definimos os objetivos e finalidade dos artigos.

3 | REATUALIZANDO O DISCURSO DA ÉTICA

Os conceitos de ética e moral foram compreendidos, pela sociedade, ao longo de seu desenvolvimento como a tessitura essencial para a manutenção das relações humanas, essa compreensão não possui demarcação temporal adequado, pois ambos os conceitos

foram sendo apresentados em alguns momentos como o ideal de comportamentos bons ou maus, em outros momentos foram utilizados como sinônimos e até mesmo compreendidos com significados diferentes.

Para Chauí (2004, p. 370) "Ética na sua etimologia grega é originário das palavras "éthos", que significa "o caráter de alguém", e "êthos" que significa o conjunto de costumes instituídos por uma sociedade para formar, regular e controlar a conduta de seus membros." Enquanto o conceito de moral, tem origem latinas e refere-se a "costume" que pode ser entendido como "regras, leis, normas, valores e motivações que governam o agir e a conduta humana" e que regula os comportamentos sociais em determinado contexto histórico. (VALLS, 2013)

Destacamos que apesar de na contemporaneidade esses conceitos se diferenciarem, a filosofia antiga os compreendia como complementares, tanto que era usual o termo "filosofia moral" como sinônimo de ética, afinal ética e moral, são preocupações constantes ao longo do desenvolvimento da sociedade, pois estas querem constantemente aperfeiçoar/controlar o comportamento dos indivíduos.

A questão da ética na filosofia tem como seu percursor o filosofo Sócrates, pois ele é responsável pela introdução da discussão ética e política na sociedade grega. Conhecido por andar pela pólis dialogando e questionando com os cidadãos atenienses, Sócrates, a partir do método da maiêutica levava os cidadãos a refletir sobre suas crenças e certezas. Pois como afirma Chauí (2004, p.311) "as questões socráticas inauguram a ética ou a filosofia moral porque definem o campo no qual valores e obrigações morais podem ser estabelecidos pela determinação do seu ponto de partida: a consciência do agente moral"

A filosofia de Sócrates é conhecida a partir das obras de seu discípulo Platão o qual transcreveu em sua obra os diálogos de Sócrates, dessa maneira, a sua concepção de ética ficou conhecida a partir de seus ensinamentos os quais eram sempre apoiados nos conceitos de justiça, virtude e principalmente na máxima "conhece a ti mesmo", pois o referido filosofo acreditava que a virtude era fruto do conhecimento e da "educação", elementos essenciais para que as pessoas agissem de acordo com a moral. (CHALITA, 2001)

Como sistematizador do pensamento do seu mestre, Sócrates, Platão, foi um filosofo influente na questão da moral, tema recorrente em seus diálogos, pois em sua obra é premente a questão da preocupação com a vida em sociedade. Ele acreditava na preexistência da alma e devido a isso pregava a vida ascética, livre dos exageros e voltada para o cultivo das virtudes. Segundo Valls (1994, p. 25) "Os homens deveriam procurar, então, durante esta vida, a contemplação das ideias, e principalmente da ideia mais importante, a ideia do bem. Platão descreve, de uma maneira literalmente muito sedutora, como a uma de "Eros filosófico" que atrai o homem para este exercício de contemplação."

Analisando a concepção de ética proposta por Platão concluímos que para ele o bem é o caminho da ética e da moral, portanto, uma vida ética é aquela em que o indivíduo busca o conhecimento para assim entender a natureza das coisas e de sua existência.

Essa reflexão sobre a ética na Grécia antiga, não pode deixar de mencionar Aristóteles e sua concepção de homem como um animal naturalmente político, afinal, ele associava ética ao caráter e ao modo de vida dos indivíduos, sendo a política a base de sustentação da existência do homem em sociedade, pois "ética e política são inseparáveis." (VÁZQUEZ, 2008)

A partir do exposto, somos levados a concluir que de um lado Sócrates, Platão e Aristóteles propunha uma ideia de ética universal, portanto viver com ética, seria um constante e intenso embate ente os desejos e a razão. (CHAUÍ, 2004)

A modernidade tem início com o período conhecido como iluminismo, momento do avanço do capitalismo e da ideia de progresso, nesse período a burguesia começou a crescer e impor-se, situação que acentuou o debate sobre a ética e aspectos antes não considerados, tais como a liberdade pessoal, nesse contexto teve destaque o filosofo Kant. O pensamento de Kant, propiciou discussões sobre o racionalismo e o homem, abandonando as explicações metafisicas sobre ética e moral na conduta dos indivíduos, sendo, portanto, conhecidas como ética utilitarista ou filosofia moral.

Segundo Valls (1994, p. 45) "Kant, identificou, o ideal ético com o ideal da autonomia individual. O homem racional, autônomo, autodeterminado, aquele que age segundo a razão e a liberdade, eis o critério de moralidade"

Analisando a concepção iluminista de ética e liberdade, destacamos a necessidade do indivíduo reconhecer a diferença entre o certo e o errado, entre a lei e o fora da lei, daí Kant acreditar que a consciência moral é capaz de julgar o valor dos atos e das condutas, para assim agir em conformidade com os valores morais, sendo portanto responsável por suas ações e consequências. Nessa perspectiva, Kant vai contra os conceitos de ética que predominavam na filosofia grega e na filosofia cristã, os quais compreendiam que o comportamento moral do indivíduo se guiava por felicidade ou por desejos. Pois para Kant, o comportamento moral era baseado, ou deveria ser, na razão.

Os filósofos do existencialismo no século XX, defenderam a preponderância da liberdade na questão da moral e da ética, ressaltando que a liberdade era um ideal ético, a medida que privilegiava os aspectos individuais da ética, tais como autenticidade, opção e resolutividade.

Segundo Valls (1994), Sartre, um dos principais nomes da filosofia existencialista, destacava que a moral é algo concreto, portanto, imprevisível, e que essa se constitui a partir da liberdade. A filosofia existencialista, no entanto, apresenta dificuldades quanto ao estabelecimento de critérios para a fundamentação da moral, pois apesar de prometer,

Sartre não conseguiu elaborar uma ética que resistisse ao individualismo crescente, já que segundo ele “cada homem é responsável por toda a humanidade.”

Para Barroco, (2001, p.43)

> A moral interfere nos “papéis” sociais, donde sua caracterização como um modo de ser, um ethos que expressa a identidade cultural de uma sociedade, de uma classe, de um estrato social, num determinado momento histórico. Por sua perspectiva consciente, ou seja, pelo fato de o indivíduo aceitar intimamente os valores, passa a fazer parte do seu “caráter”; por sua função integradora, estabelecendo vínculos sociais, está presente em todas as atividades humanas

Compreendendo moral como um conjunto de normas passíveis de modificações, pode-se deduzir que essas transformações são viabilizadas por meio da reflexão ou ação, desencadeadas por meio da ética.

Em suma, as discussões abertas entre liberdade, ética e moral na modernidade, provocaram uma crise na contemporaneidade no que concerne a ética e a moral, afinal, de um lado dessa disputa conceitual se encontra a racionalidade como instrumento de controle dos indivíduos e do outro a subjetividade da liberdade e dos indivíduos que pautam sua vida pelos desejos e emoções.

3.1 Ética e Moral na Contemporaneidade

A ideia de progresso propagada pelo capitalismo, e a contemporaneidade traz à tona uma série de problemáticas que entre outros valores coloca em análise os conceitos de ética e moral, conceitos que foram na atualidade reduzidos ao espaço do privado.

A ética na contemporaneidade foi reduzida a condição de código capaz de enunciar as condutas possíveis para promover a convivência dentro dos diversos grupos socioculturais. Trata-se de um projeto ambicioso na visão de Bauman. Mais afinal o que é ética na contemporaneidade?

Segundo Bauman (2011, p. 54), o conceito de ética “designa o esforço da Idade Moderna em antever e prescrever, com maior grau de certeza, a ocorrência de determinados fenômenos e diminuir, ou eliminar, as alternativas de resolução para essas dificuldades” a grande questão da ética segundo a concepção apresentada por Bauman é sobre o que o Estado define como verdade. E isso gera uma questão urgente a ser debatida afinal hoje os indivíduos são levados a colocar para o estado e os poderes estabelecidos a decidirem sobre suas escolhas e decisões. O que gera nos indivíduos pós-modernos o sentimento de que seus comportamentos são decisões a serem tomadas pelo outro e não por si, à medida que segundo Bauman (2011, p. 23): “Os códigos de éticas nem sempre são lembrados porque a maioria comporta-se (e decide) segundo o hábito e a rotina, desde que nenhuma pessoa dificulte (ou impeça) de se fazer o “usual”.

A questão levantada a partir de Bauman é: seremos capazes de julgar nossos comportamentos sozinhos quando a lei e o sistema não foram capazes? Afinal quando passamos ao outro a responsabilidade por nossas escolhas e ações, estamos confiando que o outro a nossa liberdade de escolha, dando ao estado e aos poderes estabelecidos o direito de decidir sobre nossa existência. Olhando racionalmente para essa constatação somos levados a considerar que esse é o início da fragmentação das relações humanas, o cultivo da indiferença para com o humano.

Olhando a ética sobre a perspectiva de Bauman (2001), podemos concluir que a Modernidade “derreteu” as certezas e as estruturas do mundo pré-capitalismo, instituindo um modelo de sociedade que não valorizava os valores éticos e subjetivos dos indivíduos. Enquanto no século XXI, a vida humana passa a ser considerada em diversas vertentes, especialmente devido ao impacto do capital sobre as formas de organização e da vida da sociedade, ou seja, a pós-modernidade reformulou a compreensão da organização social a partir da aplicação de conceitos como pluralidade, circularidade e multiplicidade. Partindo do exposto podemos concluir que a ética na contemporaneidade inaugurou novos modos de controlar o indivíduo e sua subjetividade, as quais foram aclamadas durante o nascimento e fortalecimento do ideal de mundo moderno.

3.2 A relação entre ética e administração

A relação entre ética e administração não deve ser considerada um fenômeno exclusivo das empresas, pois devido as contradições criadas pelo sistema de produção capitalista essa temática tornou-se central em toda discussão sobre a contribuição da ética no desenvolvimento da administração e gestão das organizações.

Segundo Ramos, (1989), ao iniciarmos uma reflexão sobre ética e administração, não podemos deixar de discutir a relação entre ética e responsabilidade social nas empresas, relação essa que perpassa desde a criação dos códigos de ética até a regulação da responsabilidade da empresa para com o meio ambiente.

Os primeiros estudos sobre reponsabilidade social das empresas, foram publicadas no século XX, tendo como marco teórico e histórico o livro de Howard Bowen (1953), “Social Responsibilities of the Businessman. O livro de Bowen, foi responsável por difundir a ideia do poder de influência das empresas na organização e no desenvolvimento das sociedades, portanto isso gerava um aumento da responsabilidade das empresas para com a sociedade em que estavam inseridas. (SANTOS, PRADO, PEREIRA, 2016)

A adoção da Responsabilidade social das empresas, é um comportamento das empresas que buscam valorizar e incentivar o bem-estar social dos seus diversos setores, através da adoção de medidas e critérios éticos rigorosos para lidar com os desafios do cotidiano e promover uma boa relação com a sociedade.

Para Ferrell, Fraedrich e Ferrell, (2001, p.8) “ética empresarial diz respeito a regras

e princípios que pautam decisões de indivíduos e grupos de trabalho; a responsabilidade social refere-se ao efeito das decisões de empresas sobre a sociedade".

Segundo Almeida (2007), o poder de influência das empresas na organização da sociedade não veio acompanhado do aumento da responsabilidade das empresas para com a sociedade, porém desde a segunda metade do século XX, os debates sobre a responsabilidade social das empresas foram fortalecidos e ampliados, e como consequência, gerou um maior envolvimento dos empresários na adoção de políticas e programas de responsabilidade social comprometidos com o desenvolvimento social.

Nessa perspectiva a empresa ética é aquela que detém o respeito e a confiança dos seus funcionários, clientes, parceiros comerciais, investidores e da sociedade, sem perder o equilíbrio entre os seus interesses econômicos e os interesses de todas as partes envolvidas. Finalmente, uma empresa ética promove o diálogo com os seus stakholders, e conduz suas ações a partir de princípios éticos definidos para assim minimizar os riscos de posturas inadequadas.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

É crescente o espaço conquistado pelos debates sobre a questão da ética e da responsabilidade social das empresas na sociedade. Para além dos desafios da produtividade e crescimento dos negócios, as questões sobre éticas também se mostram em um nível relevante a ser discutido e analisado para poder harmonizar os interesses sociais, organizacionais e individuais (BONDARIK et al., 2006).

Segundo Kotler (2000) "a empresa está primordialmente interessada em maximizar o lucro", porém para atingir esse objetivo, é necessário que as organizações desenvolvam alguns pré-requisitos, tais como conquistar uma clientela fiel, credibilidade social a partir do prestígio conquistado por sua marca. O reconhecimento da sociedade é conquistado, pela adoção de programas de sustentabilidade e responsabilidade com o meio ambiente e a sociedade onde a empresa atua, pois, esses comportamentos transmitem uma imagem da empresa como preocupada com o meio ambiente e com seus interlocutores.

Dessa maneira, a relação entre a organização e a sociedade tem como elemento primordial a presença da ética, que deve estar presente nas bases das atividades econômicas e empresariais das organizações (BATISTA; MALDONADO, 2008). Pois a adoção de um comportamento ético nas empresas deve ser franco, natural e não somente resultante de um requerimento do mercado (BONDARIK et al., 2006).

No momento em que a ética é priorizada dentro de uma organização, a mesma é reconhecida como justa, democrática e honesta. Este modelo de gestão gera reconhecimento, o reconhecimento gera sucesso, contribuindo para o crescimento de uma empresa dentro do mercado (PASSOS, 2007).

Individualmente as ações éticas podem ser seguidas por dois tipos de ética: a ética das convicções e a ética das responsabilidades. Na ética das convicções a consciência se liga fortemente a normas e valores que assumem como universais e válidos em contextos diferentes, não importando cultura, sociedade e organização (CHANLAT, 1992).

Enquanto na ética das responsabilidades a empresa foca não em seu próprio comportamento, mas nas consequências da ação refletindo assim nos resultados de cada ação e não exigindo os padrões rígidos de conduta exigidos pela regência da ética (ASHLEY, 2005).

De forma espontânea a ética dentro das organizações é uma poderosa ferramenta de gestão e não pode ser tratada de forma secundária, devendo levar a discussões dentro das empresas para disseminar comportamentos e valores entre seus colaboradores, potencializando as boas ações e fixando de forma intrínseca na cultura organizacional os preceitos éticos.

Apesar das cobranças sociais, algumas empresas ainda não adotaram a ética como base da sua organização e atuação social, isso inviabiliza o desenvolvimento de ações da responsabilidade da empresa com a comunidade e mesmo o crescimento e reconhecimento da empresa na sociedade. (SCHROEDER; SCHROEDER, 2004) assim, as empresas que buscam desenvolver um comportamento ético em suas relações com a sociedade e seus consumidores, reconhecem a responsabilidade social como essencial para seu crescimento e desenvolvimento, buscando formas de conciliar e manter o equilíbrio entre comportamento ético e lucro, evitando assim prejuízos econômicos e sociais, no entanto ainda existem empresas que resistem a adoção de ações de responsabilidade social, apesar de hoje essas serem consideradas essenciais para seu crescimento e fortalecimento na sociedade.

4.1 Falhas de conduta e seus prejuízos nas organizações coorporativas

As empresas que desenvolvem ações de responsabilidade social, podem ser compreendidas no âmbito econômico tradicional, como não estando comprometidas com a maximização dos lucros, nesse caso essas empresas devem estar conscientes de que nem todas as empresas atuam conforme os mesmos princípios éticos.

Afinal, um número significativo de empresas atua de forma desleal, com números agressivos, prazos enxutos, comportamento que resulta em uma luta pela sobrevivência da organização, ou seja, atingir seus objetivos a qualquer custo. Nesse nível de conflito é frequente atitudes que desviam dos padrões éticos que são conhecidos.

Segundo Godoy, Mascarenhas & Pinto, (2007), organizações coorporativas são compostas por várias pessoas, cada qual com seu próprio código de convicções e valores, que dificilmente chegam em um denominador comum sobre as questões éticas e situações que sofrem influência de seus próprios interesses.

Bedani (2008) acredita que os desvios éticos nas empresas estão relacionados aos

valores priorizados por uma cultura institucional interna de cada organização, porque são esses que direcionam os comportamentos, atitudes e decisões no contexto e ambiente organizacional.

Com objetivo de compreender as premissas de desvios de conduta, Srour (2003) excedeu as fronteiras organizacionais, foi buscar na cultura brasileira, uma resposta para os comportamentos questionáveis dentro das empresas nacionais e em nossas organizações em geral. Os resultados do estudo de Srour (2003), apontaram que devido a influência da cultura nacional, os desvios de conduta são reproduzidos nas organizações, porém as empresas seguem normas éticas, tais como; transparência, profissionalismo, credibilidade e imparcialidade, ao mesmo tempo, que agem com oportunismo, buscando privilegiar seus interesses.

Estudos apontam que o desvio de conduta ética causa prejuízos difíceis de ser mensurado. No ano de 2004, foi realizado uma pesquisa pela consultoria KPMG - *Transaction and Forensic Services Ltda.*, junto a 1.000 empresas, o resultado dessa pesquisa apresentou que 69% das empresas, participantes da pesquisa, já tiveram problemas devido a desvios de conduta ética. Essa mesma pesquisa, apontou que em 83% dos casos, as empresas tiveram prejuízos de até um milhão de reais, e em 49% desses casos as perdas não puderam ser revertidas. (ZANETTI, 2008).

No ano de 2008, o *Bureau International du Travail*, realizou uma pesquisa que apontou os prejuízos anuais de empresas norte americanas em cerca de 4 bilhões de dólares, esses prejuízos foram decorrentes de comportamentos que feriam os padrões éticos dos profissionais dentro das organizações. (ZANETTI, 2008).

A partir das pesquisas acima apresentadas, percebe-se que existe uma relação entre os comportamentos de desvio de conduta ética e perdas financeiras nas empresas, a percepção dessa relação propiciou que as organizações investissem na valorização e respeito aos princípios éticos na gestão das organizações. Afinal, cabe as organizações evitar os desvios éticos no âmbito organizacional.

Nessa perspectiva, cabe destacar que a importância de construção de ambientes saudáveis dentro das instituições para prevenir os desvios éticos, assim como o respeito e a dignidade com o próximo sejam estimulados através de uma administração transparente voltado para ética. Pois, o combate e a prevenção dos desvios de conduta só se tornam efetivo a partir do momento em que a política organizacional passa a respeitar os princípios ético e a propagá-los entre os seus *stakeholders*. (HIRIGOYEN, 2005)

4.2 Ética e bem-estar e qualidade no trabalho

A relação entre bem-estar e a ética coorporativa é discutida por Ferrell, Fraedrich e Ferrell (2001), segundo os autores a ética na corporação é um conjunto de ações e regras visando o bem-estar dos colaboradores e da sociedade em geral que estão inseridos.

Essa compreensão da ética destaca a importância do bem-estar da empresa em prol da sociedade e como resultado obtém-se o aumento da produtividade, melhor gerenciamento dos ativos intangíveis, por fim, melhor capacidade de negócios e mais resultados.

Ampliando essa discussão para além da compreensão de ética torna-se possível ultrapassar os limites da organização, vinculando ética a responsabilidade social, para assim disseminar a prática da ética no cotidiano organizacional, a partir da declaração dos princípios e valores empresariais nas ações e relacionamentos com a sociedade.

Segundo Sirgy (2001), a qualidade de vida desenvolve-se a partir da satisfação das necessidades, dentre essas a satisfação com o ambiente de trabalho revela-se como uma das principais, apesar de não ser a única, pois existem outras variáveis que são essenciais para a manutenção da qualidade de vida do indivíduo.

O crescimento da complexidade das organizações atuais ocorre pela integração entre as competências coletivas, individuais e as necessidades da empresa, essa integração tem como objetivo a valorização do que vai além de máquinas e materiais, chegamos nos ativos intangíveis, os quais envolvem a gestão e valorização de pessoas (ANTÃO, 2009).

A gestão e valorização do trabalhador ao ser adotado pelas organizações, apresenta como resultados aumento do seu desempenho profissional e reflete diretamente no resultado obtido pela empresa, afinal a proatividade do colaborador, é essencial para a realização de atividades, tarefas e execução operacional do trabalho. (SONNENTAG & FRESE, 2002)

O desempenho profissional é influenciado pelo contexto no qual ele está inserido, nesse sentido, podemos apontar o clima de trabalho como fator influenciador nos comportamentos e atitudes de quem está dentro deste meio e em consequência afeta o clima organizacional (MARTINS, 2008; SILVA, 2015). Portanto, um ambiente de trabalho organizado a partir de relações éticas fortalece as relações internas, as hierarquias e proporciona a melhoria ambiente no geral, pois essas concepções e responsabilidades da cultura organizacional impactam diretamente a forma, a qualidade e a dedicação dos colaboradores no trabalho (GLISSON, 2007; SOUSA & GARCIA, 2011).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, abordamos a relação entre a ética e a gestão organizacional, buscando compreender como a adoção de condutas éticas e de ações de responsabilidade social pelas empresas possibilita o crescimento econômico e o reconhecimento dessa empresa pela sociedade. Afinal a ética e a responsabilidade social são as tendências mais importantes e influentes no âmbito da administração no século XXI.

As reflexões sobre ética e gestão organizacional são antigos, mas vem recebendo destaque devido a questões como corrupção, relação empresa/sociedade, as questões de

sustentabilidade e de responsabilidade social interna e externa.

Esse artigo buscou analisar como a gestão ética contribui para a operacionalização dos comportamentos éticos nas empresas, visando a construção de um ambiente organizacional ético, que desenvolva ações de responsabilidade para com seus funcionários sem deixar de priorizar o crescimento e o fortalecimento da empresa. A adoção de uma gestão baseada na responsabilidade social e na ética modela os costumes internos da empresa, e torna possível solucionar outros desafios internos de forma eficiente ou evitar o surgimento de potenciais problemas internos.

Por fim, esse artigo busca fomentar a discussão sobre a ética e a gestão organizacional, visto que a ética em si e a gestão da ética são habilidades, que podem ser aprendidas e desenvolvidas através de conhecimento e da prática. Afinal, agir de forma ética, desenvolver essa cultura, fazer esse tipo de gestão e superar esses desafios observados não é tarefa simples, mas pode ser estudada, aprendida e desenvolvida.

Devido ao incipiente número de estudos e pesquisas sobre esta problemática, acreditamos ser relevante esse estudo por ressaltar a importância do aprofundamento e o desenvolvimento de novas pesquisas acerca dessa temática, acreditamos que a ampliação de pesquisas e publicações ajudariam a nortear ações e dariam uma maior compreensão da gestão da ética aplicada à gestão da qualidade das organizações, através de relacionamentos mais saudáveis alicerçados em um conceito sólido, estruturado e responsável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Filipe Jorge Ribeiro de. Ética e Desempenho Social das Organizações: um Modelo Teórico de Análise dos Fatores Culturais e Contextuais. **RAC,** v. 11, n. 3, Jul./Set. 2007: 105-125.

ANTÃO, C. S. **Pesquisa de clima com base na implantação de políticas de desempenho organizacional** (Monografia de especialização não publicada). Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2009.

ASHLEY, P. A. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BARROCO, M. L. S. **Ética e serviço social**: fundamentos ontológicos. São Paulo, Cortez, 2001.

BATISTA, M. A. C.; MALDONADO, J. M. S. D. V. The role of the public purchaser in public institutions of science and technology in health. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 4, p. 681-699, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor Ltda., 2001.

BAUMAN, Z. **Bauman sobre Bauman:** diálogos com Keith Tester. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BEDANI, M. **Valores, práticas e criatividade organizacionais**: Estudo do perfil cultural de uma instituição bancária. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHET, I.; SANTOS, L. R.; PIOVEZAN, P. R. Política social: fundamentos e história**. Revista ORG & DEMO**, v. 14, n. 2, 2013.

BOFF, L. **Ética e moral:** a busca de fundamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BONDARIK, R.; PILATTI, L. A.; FRANCISCO, A. C. Ética managerial: a ética nas organizações empresariais. **Journal Technology Management & Innovation,** v. 1, n. 5, p. 69-75, 2006.

CASTRO, D. S. P.; AVILA, A. D. S. O ensino da sustentabilidade e a formação ética do administrador: um estudo bibliométrico sobre o estado da questão. **Revista de Educação do Cogeime,** a. 22, n. 43, p. 37-51, 2013.

CHALITA, Gabriel. **Vivendo a filosofia.** São Paulo: Atual, 2002.

CHANLAT, J.F. A caminho de uma nova ética das relações nas organizações. **Revista de Administração de Empresas,** v. 32, n. 3, p. 68-73, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**, 2004.

FERRELL, O. C.; FRAEDRICH, John; FERREL, Linda. **Ética empresarial**: dilemas, tomadas de decisões e casos. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLISSON, C. Assessing and changing organizational culture and climate for effective services**. Research on Social Work Pratice,** 17(6),736-747, 2007.

GODOY, C. G., MASCARENHAS, M. C., & PINTO, S. R. **Ética e relações interpessoais entre servidores e terceirizados.** Monografia. Fundação Instituto de Administração, Brasília (DF), 2007.

HIRIGOYEN, M. F**. Mal-estar no trabalho:** redefinindo o assédio moral. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

KOTLER, Philip. **Marketing.** Editora Compacta, São Paulo: Atlas, 1996.

PASSOS, E**. Ética nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

SANTOS. Patrícia Sinara Gomes; PRADO, Aline Araújo; PEREIRA, Gardênia Teresa Jardim; Gestão, ética e responsabilidade social: desafios de uma organização de Vitória da Conquista- BA. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, 2016 vol. 5 n° 1.

SCHROEDER, Jocimari. SCHROEDER, Ivanir. Responsabilidade social corporativa: limites e possibilidades. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 1, Art. 1, jan./jun. 2004.

SIRGY, M. J. et al A new measure of quality of working life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories. **Social indicators research.** 55,241-302, 2001.

SONNENTAG, S., & FRESE, M. Performance concepts and performance theory. In S. Sonnentag (Org.), **Psychological management of individual performance** (pp. 3-25), 2002.

SROUR, R. **Ética empresarial:** A gestão da reputação. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

VALLS, Alvaro L. M. **O que é ética.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética,** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro-RJ, 2008.

ZANETTI, R. **Assédio moral no trabalho**. Tese de Doutorado. Sorbonne Paris 1, Paris, 2008.

CAPÍTULO 23

PROJETO DE EXTENSÃO CONHECENDO O CORPO HUMANO: O USO DE *SOFTWARES* PARA O ENSINO *ONLINE* DE ANATOMIA HUMANA

Data de aceite: 02/08/2021

Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras
Faculdade Alencarina (FAL); Centro Universitário INTA (UNINTA), Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/526906427127323

Raiara Bezerra da Silva
Faculdade Alencarina (FAL), Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9454768825943956

Francisco José da Silva
Faculdade Alencarina (FAL), Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6206844185640231

José Otacílio Silveira Neto
Faculdade Alencarina (FAL), Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/5021381061219722

Milena Araújo Fernandes
Faculdade Alencarina (FAL), Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/0234893641059835

1 I INTRODUÇÃO

A Liga Acadêmica de Anatomia Humana da FAL (LAAHFAL), foi fundada no ano de 2020, por discentes do curso de Enfermagem e Fisioterapia a Faculdade Alencarina (FAL), sob orientação da docente da disciplina de Anatomia Humana da faculdade. A liga possui finalidade de promover o aprofundamento da Anatomia Humana, promovendo atividades de caráter teórico e prático, afim de agregar informações acerca de anatomia humana, visando discutir e elucidar o tema, possibilitando que seus membros experimentem as três modalidades de atividades que norteiam as ligas acadêmicas: Ensino, Pesquisa e Extensão

O objetivo principal da LAAHFAL é promover atividades de caráter teórico e prático, a fim de agregar informações acerca de anatomia humana, visando discutir e elucidar o tema e, sobretudo, praticá- las através de aulas, seminários, workshops, cursos e a realização de encontros, como a organização e execução do I e II Encontro de Anatomia da Faculdade Alencarina (FAL), realizados durante os anos de 2019 e 2020, posibilitando que seus membros experimentem as três modalidades de atividades que norteiam as ligas acadêmicas.

Deste modo, para o desenvolvimento das atividades de Extensão da LAAHFAL durante a pandemia, foi desenvolvido pelos acadêmicos e orientadora da LAAHFAL, o projeto de extensão: “Conhecendo o Corpo Humano”.

O projeto de extensão “Conhecendo o Corpo Humano” foi idealizado para se aproximar da comunidade escolar e universitária, por meio de visitas educativas desse público ao laboratório de anatomia humana da instituição e visitas as escolas públicas, realizando ações de extensão e aproximando o conhecimento anatômico ao cotidiano dos escolares e universitários, aperfeiçoando os conhecimentos prévio dos alunos de escolas públicas de Sobral/Ceará,

No contexto da pandemia, o projeto foi adapatado de extensão apresentou os objetivos de universalizar os conhecimentos anatômicos a todos os setores educacionais, levando informações sobre anatomia humana para os estudantes, sendo possível aproximar os estudantes do ensino médio da rede pública de ensino com o conhecimento da anatomia humana e ampliar os saberes sobre a área da saúde. Além disso, os acadêmicos da LAAHFAL poderão praticar a comunicação e desenvolver o papel de propagador do conhecimento, habilidades essenciais para o futuro exercício da profissão.

A exposição de matérias do ensino superior para o fundamental e médio, pode possibilitar as crianças e adolescentes um direcionamento para seu futuro, verificando sua afinidade com as disciplinas, podendo pré-selecionar algumas profissões para seu futuro (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017).

Porém, devido à interrupção das atividades presenciais, as ações do projeto de extensão presencial foi interrompida. Com isso, a atuação da LAAHFAL atarvés do projeto de extensão conhecendo o corpo humano foi adaptado tendo em vista essa nova realidade e consequente adesão ao ensino remoto, fazendo-se necessário a incorporação de técnicas inovadoras de ensino que pudessem mitigar os desafios inerentes ao período, bem como reduzir os efeitos adversos na qualidade do ensino de anatomía humana.

Neste contexto de afastamento social, o qual direciona para novas formas de se relacionar, houve necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente, as de rede privada, de se adaptar a nova ordem social a fim de que não prejudique o semestre acadêmico. Por isso, orientou-se e institucionalizou-se práticas realizadas através das plataformas digitais, como uma tecnologia já estabelecida e necessária à apropriação por parte de todos os humanos para assegurar o viver em sociedade (NEVES, 2010) e indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem.

A interrupção das atividades na educação ressignificou as formas de obtenção do saber. Alunos passaram a usar acentuadamente os meios digitais, fomentados por projetos de extensão, como tentativa de se manterem ativos e atualizados sobre assuntos acadêmicos, podendo assim mitigar as perdas intelectuais (GOH PS e SANDARS J, 2020).

Conforme apresentado, a pandemia da COVID-19 trouxe consigo um cenário desafiador para a sociedade, tanto na saúde pública, quanto nas atividades de ensino-aprendizagem. O isolamento social promoveu ruptura abrupta das atividades presenciais de ensino, principalmente na área da saúde. Isso conferiu impactos a comunidade acadêmica, a qual teve que se reinventar para a aquisição de conhecimento (FERREIRA AMS, et al., 2020; CAMACHO ACLF, et al., 2020).

Assim, a Internet, as diversas plataformas digitais e as mídias sociais ganham evidência ainda maior no contexto atual, diante do afastamento social causado pela pandemia, no que diz respeito ao uso de tais ferramentas para as práticas institucionais

diante do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, os membros da LAAHFAL foram em busca de novas formas de compartilhar conhecimentos de anatomia humana, onde foram utilizados plataformas digitais e o uso de software educativo.

Vários estudos já consideram que o ensino, com o uso de tecnologias como *softwares* educacionais, os em 3D por exemplo, pode tornar as aulas mais atrativas e agradáveis motivando os estudantes e servindo como uma fonte de estudo alternativa estimulando e facilitando compreensão de determinados eventos, como os fisiológicos, por exemplo [Baldo 2017; Ribeiro 2017; Carneiro 2019; Rodrigues et al. 2019], despertando a curiosidade e *a autonomia de cada indivíduo, possibilitando ao aluno noção da sua própria vida e do mundo que está inserido.*

De acordo com o contexto apresentado, as questões norteadoras do estudo, foram: “Como foi a experiência da ação de extensão por meio remoto com a utilização de um software 3D de anatomia humana? Os estudantes das escolas públicas mostraram-se satisfeitos com a ação de extensão de forma *online?* O *software* utilizado pelos ligantes da LAAHFAL, ajudou os estudantes a fixarem os conhecimentos sobre os ossos do sistema esquelético, retirando as dúvidas sobre o conteúdo?

Diante do exposto, o presente estudo objetivou relatar a experiência dos membros da LAAHFAL, na realização de duas ação de extensão *online* junto a 40 jovens escolares de uma escola pública do município de Sobral, por meio do projeto de extensão “Conhecendo o Corpo Humano”, através da aplicação de um *software* 3D de anatomia humana, durante a pandemia do COVID-19.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, descritivo, com abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da vivência dos membros da Liga Acadêmica de Anatomia Humana (LAAHFAL), no desenvolvimento de duas ações de extensão online em março de 2021, junto a 40 jovens escolares de uma escola pública do município de Sobral, por meio do projeto de extensão “Conhecendo o corpo humano”, veiculado pela LAAHFAL, onde o público principal do projeto, são estudantes das escolas públicas.

Em razão do cenário que o país vem enfrentando com a pandemia da COVID-19, houve a necessidade por parte dos membros da LAAHFAL em buscar novas formas de compartilhar conhecimentos e assim foram planejadas e desenvolvidas as ações de extensão online, por meio remoto. A LAAHFAL necessitou transpor seu planejamento de ensino para o meio virtual, campo anteriormente não explorado para a execução destas atividades. Para isso, foi necessária uma busca ativa sobre plataformas de transmissão online, divulgação e parcerias com as instituições.

Neste contexto, no início do ano de 2021, novas parcerias foram realizadas com

escolas públicas do município de Sobral, Ceará, para serem aplicados os conhecimentos sobre anatomia humana para estudantes do ensino médio.

Deste modo, o público da ação, foram 40 estudantes matriculados no primeiro ano do ensino médio, que estão cursando o Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem em uma escola estadual e que estavam cursando a disciplina Anatomia Humana e Fisiologia Básica, com carga horária de 40h/aulas. As idades dos estudantes variavam entre 14 à 16 anos. A ação de extensão foi desenvolvida dentro da disciplina mencionada.

Para a realização da ação foi utilizada a plataforma digital de ensino remoto voltada para a comunicação, como o *Google Meets*® onde foram realizadas as atividades de extensão baseados no conteúdo estudado, permitindo uma interação aberta e fluida entre as partes. O Meet é a plataforma do Google para a realização de videoconferências.

Nas ações, nos momentos iniciais, foram utilizados o PowerPoint (Microsoft Office 2016) e exibidas no Google Meet, para exibir o conteúdo teórico. E para demonstração de peças anatômicas, utilizou-se o aplivativo 3D: Human Anatomy Atlas (desenvolvedor Visible Body), o qual o pode explorar o corpo humano em uma realidade tridimensional. Neste software, é possível escolher a região que será observada, planos e secções corporais, órgãos isolados ou incluídos num sistema, dentre outras funcionalidades. Ademais, fornece informações sobre o órgão como localização, função e patologias associadas. Como recursos extras, há animações sobre o funcionamento de sistemas, quizzes para resolução, e produção de cards personalizados esquemas de observação para uso posterior.

O momento foi gravado pela plataforma digital google meet, facilitando o relato da experiência e realização do estudo, onde os membros da ação tiveram acesso ao link da aula gravada, onde realizaram a análise a realizaram de forma concisa a escrita da experiência.

O tema abordado durante a ação, foi “Conhecendo os ossos do Corpo humano”, divido em dois encontros. Os encontros foram realizados nos dias 10 e 17/03 de 2021, sendo apresentados os seguintes assuntos para os estudantes: divisão, classificação dos ossos; ossos dos membros superiores e ossos dos membros inferiores.

<u>Programação da Ação de Extensão:</u>

10/03- Introdução ao Sistema Esquelético.

17/03- Sistema Esqueléticos: Ossos dos Membros superiores e inferiores.

Para forma de avaliação da ação de extensão, utilizou-se o “Formulários Google Forms” constituído de três seções: i. Dados do discente (necessários para gerar a identificação); ii. Avaliação da ação pelo discente.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

A Anatomia Humana é uma das ciências mais antigas da sociedade, sendo uma matéria imprescindível na formação do profissional da área da saúde. A disciplina é vista como uma das matérias mais difíceis na formação acadêmica. As inúmeras estruturas, suas dificuldades de visualização e nomes distintos, caracterizam a disciplina bastante temida na graduação. Por sua dificuldade, docentes e discentes procuram metodologias e ferramentas para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem (FOUREAUX et al., 2018; OLIVEIRA; FURTADO, 2015).

O ensino de Anatomia Humana, durante anos, tem sido através de exposições teóricas, muitas vezes consideradas monótonas, seguidas de exposições práticas, no ensino superior. Em sua vivência, a disciplina é conhecida pelas estruturas infindáveis e nomenclaturas complexas que levam o aluno a encontrar diversos problemas em toda sua vida (FONTELLES et al., 2006).

A liga acadêmica é uma associação científica que visa complementar a formação em uma área específica, por meio de atividades que atendam os princípios do tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão (ABLAM, 2010; CAVALCANTE ASP, et al., 2018), representando uma oportunidade singular para o desenvolvimento das atividades extracurriculares e expansão do aprendizado (MONTIEL, et al., 2016; PERES CM, et al., 2007).

Desta forma, foi criada a liga de anatomia humana: LAAHFAL. E no ano de 2021, com a continuação da pandemia do novo coronavírus, foi necessário a adaptação e utilização das tecnologias. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) fazem parte das nossas atividades cotidianas profissionais ou da área de entretenimento, proporcionando a criação de novas formas de convivência e interação entre indivíduos, inserindo-nos em um novo ambiente social (GILL, 2016).

De uma forma otimista, pode-se dizer que esse cenário possibilitou o desenvolvimento de oportunidades, inovações e estratégias, em especial na educação, e a LAAHFAL se adequou e atuou ativamente nesse novo contexto, contribuindo de forma positiva à disseminação do conhecimento tanto para os estudantes de escolas públicas, quanto para a população em geral.

É notável que cada vez mais as tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano, influenciando e proporcionando metodologias diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem em anatomia humana. A tecnologia é a melhor maneira de conexão e, consequentemente, de comunicação com os estudantes. É a linguagem com que eles têm afinidade.

Nesse contexto, os meios tecnológicos estão cada vez mais inseridos no cotidiano da educação, tornando os professores e acadêmicos veículos desses instrumentos.

Nessa visão, as ferramentas tecnológicas atuam como estratégias de facilitar o ensino, permitindo uma prática pedagógica modernizada e conciliando com os aparelhos celulares e computadores, como os meios mais usados (BRITO et al., 2017).

Conforme exposto, isso se faz essencial neste período de pandemia e, se levarmos em consideração o quanto hoje se tem acesso à internet e o quanto a geração atual é conectada, temos a possibilidade de vislumbrar o auxílio que seu uso pode proporcionar aos discentes. Sendo assim, por que não as utilizar na educação?

Assim, a criação de novas alternativas metodológicas para o ensino da anatomia humana é imprescindível, pois permite que o estudante participe de maneira responsável do seu processo de aprendizagem, a fim de proporcionar-lhe a chance de edificar sua realidade e criar significados, responsabilidade e comprometimento com a qualidade de vida e saúde da população (FORNAZIERO et al., 2010; NEVES, 2010; SANTOS et al., 2018).

Estudos demonstram resultados positivos por meio de avaliações que, fazendo uma associação de programas de computador com as aulas práticas, melhora o conhecimento teórico dos temas morfológicos aplicados na disciplina (BRITO et al., 2017; SANTOS et al., 2018).

Percebe-se que aliado à popularização do uso dos tablets e smartphones, o mobile learning vem proporcionando uma nova experiência em ensino e aprendizagem. Este método vem sendo utilizado em diversas áreas do conhecimento, flexibilizando seu apoio e disseminação. Muitos sistemas e aplicativos educacionais móveis estão sendo desenvolvidos, para apoiar o estudante no aprendizado de temas nas mais variadas áreas de conhecimento (FILHO et al., 2015).

Dentro deste contexto, Costa et al. (2016) desenvolveram uma série de aplicativos que compõem o sistema Anato Mobile para o ensino e a aprendizagem de anatomia humana em cursos superiores da área da saúde, bem como desses aplicativos sobre o desempenho e percepções dos acadêmicos. Constatou- se que houve diferença estatística significativa no desempenho após a experiência com mobile learning.

Neste sentido, as novas formas de trabalhar com o conhecimento no ensino superior procuram romper com o modelo tradicional de ensinar, por meio de alternativas metodológicas. Desta maneira, o docente da disciplina será capaz de contribuir para formar cidadãos conscientes e participativos, prontos para usufruir o avanço técnico-científico necessário à inclusão social, como garantia da educação das diferenças e ampliação da justiça social. A escolha de um método de ensino adequado é essencial para o alcance desses propósitos, considerando que cada técnica tem suas características, fundamentos, aplicações e consequências.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Devido à necessidade de distanciamento social durante a pandemia, a LAAHFAL necessitou transpor seu planejamento de ensino para o meio virtual, campo anteriormente não explorado para a execução destas atividades. Para isso, foi necessária uma busca ativa sobre plataformas de transmissão *online*, métodos de inscrição, divulgação e a utilização de *softwares* de anatomia humana em 3D.

Deste modo, participaram dos dois momentos, 40 estudantes do primeiro ano do ensino médio. Dos 40 estudantes participantes das ações, apenas 27 responderam o questionário lançado no último dia da ação de extensão, através de um link no chat do aplicativo do Google Meet.

No início das ações, no dia 10/03, foi realizada uma exposição dialogada sobre introdução do Sistema Esquelético, através de slides no *PowerPoint*, trazendo os principais pontos sobre o sistema esquelético, demonstrando o total de ossos do corpo humano, classificação dos ossos, divisão do esqueleto e ossos do esqueleto do crânio.

Ao final da exposição dialogada, foi aberto o software Human Anatomy Atlas (desenvolvedor Visible Body) e à medida que o assunto era explanado, foi acompanhado pelas imagens do aplicativo (Imagem 01) no qual um dos membros da liga realizava a manipulação de acordo com cada tópico abordado. A utilização do aplicativo permitiu que os membros explorassem a relação entre os sistemas de acordo com as indagações da turma e tirassem suas dúvidas sobre o sistema esquelético, abordado na exposição dialogada.

Assim, no segundo momento, foi introduzido o uso do aplicativo Human Anatomy Atlas 2018 – The Complete 3D Human Body. Os membros projetaram uma imagem tridimensional de um corpo humano com ossos completo, e enquanto os membros explicavam o funcionamento do Atlas, ia retirando da exibição os sistemas até sobrarem apenas os aqueles escolhidos pelos estudantes para aprofundamento anteriormente. À medida que as explicações eram realizadas, era escolhidos ossos específicos, indicando sua localização, órgãos próximos, cortes anatômicos e os ossos dos membros superiores e inferiores.
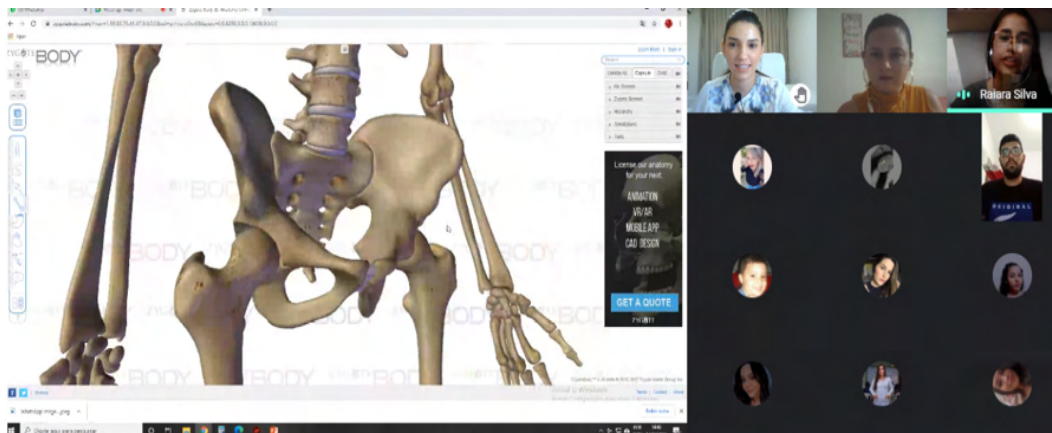
Imagem 01

Fonte: Imagem 02- Imagem do aplicativo Human Anatomy Atlas 2018 – The Complete 3D Human Body. A: vista anterior e lateral da pelve, utilizado na ação de extensão da LAAHFAL, 2021.

Os acadêmicos membros da LAAHFAL, utilizaram o aplicativo, como forma de complementar o aprendizado dos alunos, após a exposição dialogada com slides, deixando o momento mais dinâmico e interativo. Neste sentido, a utilização dessa ferramenta estimulou a participação dos estudantes do ensino médio, além disso, ocasionou perguntas que não estavam diretamente correlacionadas ao assunto abordado, mas que foram surgindo durante a aula.

Após a realização dos dois momentos, foi realizado a avaliação da ação de extensão online, através da aplicação de um questionário no *Google Forms,* onde o link do formulário foi repassado no chat da plataforma digital *Google Meet*. O formulário foi desenvolvido pelos ligantes, como forma de saber o feedback dos alunos em relação a ação de extensão *online* sobre o sistema esquelético, utilizando o software. Dos 40 estudantes participantes das ações, apenas 27 responderam o questionário.

A ação de extensão apresentou resultados satisfatórios, conforme os resultados do formulário do *Google Forms*, onde a primeira pergunta estava relacionada com o grau de satisfação, com as aulas realizadas pelos ligantes da LAAHFAL. Onde dos 27 alunos que responderam, 74,1% (20 alunos) marcaram como “ótimo” os momentos, 18,5 % (05 alunos) como “bom” e 7,4% (02 alunos), marcaram como “regular”, conforme o gráfico 01.
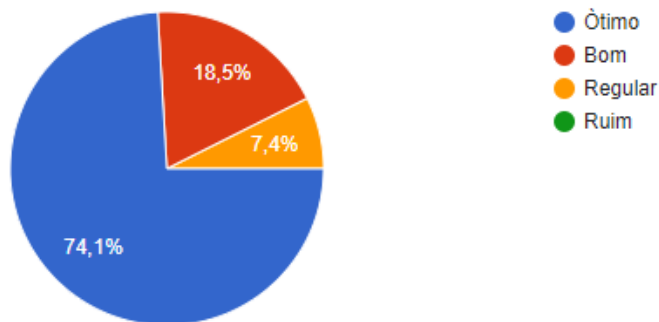
Gráfico 01- Grau de satisfação da ação de extensão online pelos estudantes do ensino médio.

Fonte: Formulário *Google Forms* LAAHFAL (Liga Acadêmica de Anatomia Humana da FAL), 2021.

As novas formas de trabalhar com o conhecimento de anatomia humana nas ações de extensão da LAAHFAL, com os estudantes das escolas públicas, procurou romper com o modelo tradicional para ensinar anatomia humana, por meio das metodologias ativas, através de um software 3D de Anatomia Humana, ocorrendo a problematização ou a aprendizagem baseada em problemas.

Hoje em dia, além do uso de livros teóricos, peças cadavéricas e livros atlas, o ensino aprendizado está sendo enriquecido por alternativas como modelos anatômicos sintéticos, sites de redes sociais, uso de laboratórios interativos, atlas eletrônico interativo, peças teatrais, utilização de roteiros de aulas práticas e o uso de vídeos de cirurgias, software de modelagem 3D (e.g., Google Body) e modelos em silicone ou EVA de corpos humanos, favorecendo melhor compreensão e entendimento de todas as estruturas, localizações e funções dos diversos órgãos e sistemas que compõem o corpo humano (PINTO et al., 2015).

Na segunda pergunta do questionário de avaliação da ação, abordava se o aluno já tinha estudado anatomia humana com a ajuda de algum s*oftware* ou aplicativo 3D de anatomia humana. Das 27 respostas, 63% (17 alunos), responderam que não e 37% (10 alunos), responderam que sim, conforme o gráfico 02.
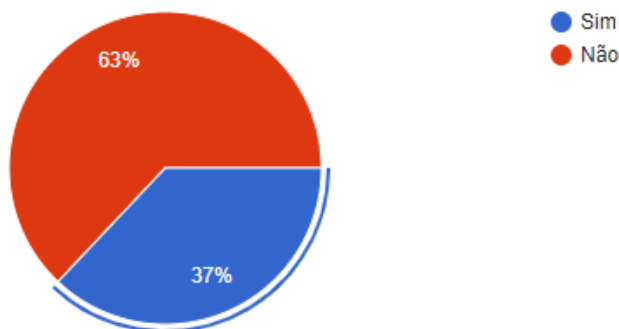
Gráfico 02- Uso de algum *software* ou aplicativo 3D de Anatomia Humana para o estudo de Anatomia Humana.

Fonte: Formulário *Google Forms* LAAHFAL (Liga Acadêmica de Anatomia Humana da FAL), 2021.

A utilização de plataformas e aplicativos digitais online no ensino universitário já se estabeleceu como material de apoio para o aprendizado, permitindo o acesso remoto à informação com praticidade de acesso (RIGAMONTI et al., 2019). E com os alunos do Ensino Médio? No estudo, conforme apresentado no gráfico, a maioria (63%), não tinha utilizado algum *software* ou aplicativo 3D de Anatomia Humana para o estudo de Anatomia Humana.

No final da ação, os membros da LAAHFAL perguntaram aos estudantes participantes da ação, se a aprendizagem inovadora utilizando um software 3D de anatomia humana, permitiu tirar as dúvidas dos alunos sobre o Sistema Esquelético, onde alguns alunos ligaram seu áudio e câmera e relataram:

> **Estudante 03:** "*Sim, muito, deu para saber direitinho onde é cada coisa, com a visualização através do 3D*";
>
> **Estudante 19:** "*Com o software 3D a pessoa aprende muito mais rápido, pois fica quase real*";
>
> **Estudante 32:** "*Com o uso do software, estávamos visualizando as estruturas conforme a explicação nos slides*".
>
> **Estudante 43:** "Gostei da ação da LAAHFAL, pois não imaginava que poderia estudar anatomia humana, através de um ***software*** em 3D. Foi muito interessante".

E para finalizar foi argumentado por um dos membros das LAAHFAL, se os estudantes gostariam de participar de mais ações de extensão online com os acadêmicos da LAAHFAL, onde alguns responderam que:

Estudante 10: "*Sim, porque eles sabem explicar muito bem, e foi muito bom, espero que eles tenham mais tempo para dar explicações mais calmas*";

Estudante 22: "*Sim, vocês estão sendo facilitadores de um conteúdo vasto e um pouco complicado*";

Estudante 26: "*Gosto muito da explicação de todos vocês e consigo ter uma compreensão ótima de todas as aulas*";

Estudante 27: "*as aulas são dinâmicas e interessantes. Foi bem mais fácil e mais interessante estudar com pessoas de maior conhecimento e de outra instituição, onde utilizam metodologias de ensino diferente, como o software de anatomia humana".*

Conforme as falas relatas durante a experiência, a proposta da ação de extensão online, incluindo o uso do aplicativo *Human Anatomy Atlas-2018*, como estratégia didática para a compreensão do funcionamento sistêmico e integrado do corpo humano, apresentou-se significativa para os estudantes do ensino médio.

Pois entender a anatomia do corpo humano pode ser complexo para grande parte dos alunos, pelo fato de apresentar diversos nomes característicos. Para tentar dirimir as principais dificuldades sobre o assunto e tentar deixá-lo mais fácil de compreensão, a utilização da realidade tridimensional no processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos apresentaram um interesse maior do que a exposição dialogada realizada no início dos dois momentos das ações.

Conforme exposto, o uso da tecnologia como método de ensino tem possibilitado aos estudantes a continuidade da aprendizagem, de modo que podem se tornar ativos na pesquisa complementar daquilo que é visto em sala de aula. Devido às circunstâncias relacionadas ao período de pandemia da Covid-19 e a subsequente adaptação ao ensino remoto, tem-se buscado estratégias eficazes para o funcionamento da LAAHFAL.

Assim, a Liga Acadêmica, que abarca consigo tal tripé da formação acadêmica, revela-se como valiosa ferramenta na complementação da formação do estudante, mediante a atuação discente ativa e coesa no próprio processo de aprendizado, indo ao encontro do que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (TEDESCHI LT, et al., 2018; QUEIROZ SJ, et al., 2014; CAVALCANTE ASP, et al., 2018), podendo, assim, atender também às demandas e necessidades pedagógicas em tempos de crise.

De uma forma otimista, pode-se dizer que esse cenário da pandemia possibilitou o desenvolvimento de oportunidades, inovações e estratégias, em especial na educação, e a LAAHFAL se adequou e atuou ativamente nesse novo contexto, contribuindo de forma positiva à disseminação do conhecimento para a população em geral, através do projeto de extensão conhecendo o corpo humano.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual e desafiador cenário de pandemia, a LAAHFAL trabalhou e se dedicou para se manter como um canal confiável da academia para a difusão do conhecimento através do projeto de extensão "Conhecendo o Corpo Humano", de maneira que ultrapassou os muros da universidade. Ao avaliar as realizações deste período, é considerado que foi obtido êxito em executar as atividades que foram possíveis de serem realizadas, apesar de todas as adversidades.

Assim, no estudo tornou-se evidente que a prática diferenciada em sala de aula colabora para a motivação e interesse dos alunos do ensino médio, pelo tema discutido, contribuindo efetivamente para participação dos alunos na esfera educacional. A percepção dos alunos acerca da organização e funcionamento do sistema esquelético foram reconstruídas e por consequência, aprimoradas.

Destarte, o estudo demonstrou a importância de uma liga voltada para a temática de anatomia humana, como a LAAHFAL, onde suas ações visam não somente aplicar os conhecimentos aprendidos, mas também conferir aos acadêmicos a responsabilidade de promover ações que tragam mudanças para a própria universidade e para a comunidade local, oferecendo experiências extracurriculares, como as ações de extensão. Além disso, a necessidade de gerir a liga e promover as ações de extensão, exigiu um constante trabalho em equipe, favorecendo as atividades coletivas e a formação de líderes, atividade essencial a qualquer profissional da saúde, enriquecendo a atuação em suas futuras carreiras profissionais.

Nessa perspectiva, conclui-se que, a ação de extensão *online* desempenhada pelos ligantes da LAAHFAL, contribuiu consideravelmente para o aprendizado dos estudantes envolvidos, pois a utilização de tecnologias tridimensionais para o ensino da anatomia humana em tempos de pandemia, se demonstrou ferramenta útil, estimulante e facilitadora na absorção do conteúdo sobre a anatomia humana do sistema esquelético.

REFERÊNCIAS

ABLAM. **Estatuto da Associação Brasileira de Ligas Acadêmicas de Medicina**. 2016.

BRITO, S.; BARROS, C.; SÁ, M.; FOUREAUX, G.; LEITE, C. A.; GUERRA, L.; SILVA, J. **Percepção de alunos quanto ao uso dos Mapas Conceituais como estratégia facilitadora para a aprendizagem da Anatomia Humana**. Revista Espacios, v. 38, n. 2, 2017.

CAMACHO ACLF, et al. **Tutoring in distance education in times of COVID-19: relevant guidelines. Research, Society and Development**, 2020; 9(5): e30953151.

CAVALCANTE ASP, et al. **As Ligas Acadêmicas na Área da Saúde: Lacunas do Conhecimento na Produção Científica Brasileira. Revista brasileira de educação médica**, 2018; 42(1):199-206.

COSTA, R. D. A.; ALMEIDA, C. M. M.; NASCIMENTO, J. M. M.; LOPES, P. T. C. **Anato Mobile: desenvolvimento colaborativo de um sistema de aplicativos para o ensino e a aprendizagem de Anatomia Humana em cursos superiores da área da saúde.** Acta Scientiae, v.18, n.2, 2016.

FERREIRA AMS, et al. **COVmpact: pandemia COVID-19 nos estudantes do ensino superior da saúde**. Revista De Investigação & Inovação Em Saúde, 2020; 3(1): 7-16.

FILHO, N. F. D.; CONRADO, G. A. T.; LIMA, H. F. L.; BARBOSA, E. F. **SEMES: um sistema educacional móvel para o ensino de Engenharia de Software**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v.13, n.1, p.1-10, 2015.

FONTELLES, M. P.; CARVALHO, R. M.; PEREIRA, N.; JORGE, S. C.; MAIA, M. F. **Dicionário de estruturas e termos anatômicos: versão bilíngue português/inglês empregando multimídia em CD-ROM**. Revista Paraense de Medicina, v. 20, n. 2, 2006.

FORNAZIERO, C. C. et al. **O ensino da Anatomia: Integração do corpo humano e meio ambiente.** Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 290-297, 2010.

FOUREAUX, G; SÁ, M.A; SCHETINO, L.P.L. et al. **O ensino-aprendizagem da anatomia humana: avaliação do desempenho dos alunos após a utilização de mapas conceituais como uma estratégia pedagógica**. Ciência & Educação (Bauru), v. 24,n.1, p. 95-110, 2018.

GILL, Claudine Faleiro. **Uma experiência de pesquisa sobre Podcast no ensino de Literatura**. In: ENCONTRO DE LICENCIATURA E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 2., 2016. Goiânia. Anais eletrônicos. Goiânia: IF, 2016. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/issue/view/6. Acesso em: 10 dec. 2020.

GOH PS, SANDARS J. **A vision of the use of technology in medical education after the COVID-19 pandemic**, MedEdPublish, 2020. Human Anatomy Atlas 2018: Complete 3D Human Body**.** Version 2018.3.02. Argosy Publishing, Inc., 2018. Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/p/humananatomy-atlas-2018-complete-3d-human >. Acesso: 27-11-2019.

MONTIEL EMS, et al. **Relatos das ações extensionistas da liga acadêmica do trato gastrointestinal e doenças metabólicas**, 2016; 12(3): 436-446.

NEVES, Bárbara Coelho. **Pontos de inclusão digital baianos: uma abordagem cognitiva baseada na convergência de recursos e na mediação**. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7918/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Barbara%20Coelho%20Neves.pdf Acesso em: 2 mar. 2021 .

NEVES, M. V. S. **Uma nova proposta para o ensino da anatomia: desafios e novas perspectivas**. 2010. 56 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2010.

PERES CM, et al. **Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo**, 2007; 31(3): 203-211.

PINTO, P. I. C.; MESSIAS, T. F. A.; VIANA, W.; FILHO, A. A. M.; LEITE JÚNIOR, A. J. M.; FURTADO, I. P. B. **Desenvolvimento e avaliação do uso de hipervídeos para o auxílio ao ensino de Anatomia humana.** Conference Paper, Manaus, 2015.

QUEIROZ SJ, et al. **A importância das ligas acadêmicas na formação profissional e promoção de saúde**. Fragmentos de Cultura, 2014; 24:73-8.

SANTOS, S. L. F.; ALVES, H. H. S.; FONTELES, M. M. F.; BARROS, K. B. N. T. **Estratégias facilitadoras no processo ensino-aprendizagem em anatomia humana**. Rev. Expr. Catól., v. 7, n. 2. p. 58-61, 2018.

TEDESCHI LT, et al. **A experiência de uma Liga Acadêmica: impacto positivo no conhecimento sobre trauma e emergência**. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões,2018; 45(1): e1482.

CAPÍTULO 24

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA MUNICIPAL ALEXANDRINO MOUSINHO (GUADALUPE-PI): SABERES, ESCOLHAS E DESAFIOS

Data de aceite: 02/08/2021

Alessandra Silva Noleto
Universidade Federal do Piauí-UFPI, Floriano, PI, Brasil
http://lattes.cnpq.br/1385286111439129

Célia Camelo de Sousa
Universidade Federal do Piauí-UFPI, Floriano, PI, Brasil
http://lattes.cnpq.br/1520876270995232

Charmênia Freitas de Sátiro
Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4010624482324215

Edmilsa Santana Araújo
Universidade Federal do Piauí-UFPI, Floriano, PI, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6894141367426249

1 | INTRODUÇÃO

A gestão democrática e participativa na escola pública é compreendida como um conjunto de decisões presentes na cotidianidade escolar, que engajam todos os sujeitos envolvidos no processo do ensinar e do aprender, promovendo espaços de engajamentos, ações e construções coletivas. O presente trabalho tem como objetivo estudar os benefícios que uma gestão democrática e participativa pode proporcionar para uma práxis reflexiva em uma instituição escolar no município de Guadalupe-PI, buscando contextualizar as contribuições e os desafios para se ter esse tipo de gestão na escola.

Levando-se em consideração a realidade complexa e dinâmica da escola pública, abordar sobre a gestão democrática e participativa nesse contexto em uma instituição de ensino no munícipio de Guadalupe-PI se constitui um desafio. Sabemos que, para viver esse tipo de gestão, a escola necessitará da colaboração de todos os envolvidos nessa ação, que pensem e que tenham objetivos comuns.

A educação é uma prática social que acontece no decorrer dos anos, sendo constituída por etapas progressivas, permitindo aos indivíduos que elaborem conduta, captem e partilhem os conhecimentos que foram adquiridos nessa caminhada. O direito à educação parte do reconhecimento de que a sabedoria sistemática é mais do que um importante patrimônio cultural. Dessa forma, o indivíduo torna-se apto a se apropriar de arquétipos formativos e intelectuais, que serão disponibilizados com o intuito de que aconteça o seu envolvimento na transformação do seu meio social, tornando-se um integrante notável para fortalecer a coletividade.

Já que nem sempre os âmbitos escolares são democráticos, pela própria estrutura hierárquica da escola, é preciso fazer um diagnóstico nessas instituições e procurar modificar sua forma de gestão. Para tal, esse exame repara os princípios básicos para que se tenha uma gestão escolar, sendo importante

que toda a sociedade entre nessa luta para melhorar a educação do nosso país, e essa interação entre os componentes internos e externos da escola pode ser benéfica nessa busca por melhorias. Porém, ainda existem resistências para com esse modelo de gestão.

Com isso, surgiram os questionamentos: A gestão democrática acontece entre escola e sociedade? Quais as contribuições que a gestão democrática oferece para uma escola? Foi por meio desses questionamentos que resolvemos analisar se de fato existe essa gestão democrática, como ela é realizada, se a gestão democrática escolar só existe no papel, em vez de ser praticada de forma conjunta, e se a sociedade tem interesse em participar desse tipo de gestão.

Para a realização deste trabalho, utilizamos uma abordagem qualitativa, buscando refletir sobre a importância de se ter uma gestão democrática na escola. Com isso, o presente estudo procura conhecer e apresentar os benefícios que uma gestão democrática traz para todos que compõem o ambiente escolar.

Desse modo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com caráter teórico, com a análise de artigos científicos relacionados com a temática proposta, sendo, em seguida, aplicado um questionário com oito perguntas do tipo aberta com a diretora e a coordenadora da Escola Municipal Alexandrino Mousinho, de Guadalupe-PI.

Guadalupe é um dos municípios que formam o estado do Piauí. A cidade possui cerca de 10.500 habitantes, segundo dados contabilizados em 2019. O município tem uma área de 1.023,592 km² e encontra-se à 352 km de distância da capital Teresina (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019).

2 | METODOLOGIA

Durante as análises dos materiais utilizados, foram realizadas as leituras analítica, exploratória e reflexiva, com a finalidade de explanar a temática, sabendo que uma gestão democrática na escola pode trazer benefícios não só para diretores, coordenadores, professores demais funcionários e alunos, mas para toda a sociedade, pois todos os participantes exerceram seus direitos e deveres de forma consciente e coletivamente.

Com relação à leitura do tipo exploratória, realizamos uma leitura do material bibliográfico utilizado para produzir este trabalho. As reflexões foram de fundamental importância para o entendimento sobre a gestão democrática escolar.

A leitura analítica possibilitou a análise do material que foi selecionado a partir da pesquisa exploratória, e esse material nos permitiu interpretar de forma objetiva e nos posicionarmos sobre a temática supracitada, visto que o pesquisador deve procurar se tornar íntimo do tema, com a intenção de aprofundar-se na pesquisa, evidenciando o seu discernimento sobre o conteúdo investigado no estudo.

Dessa forma, no presente trabalho, aplicamos um questionário como ferramenta para a coleta de dados. Segundo Collins e Hussey (2005), o questionário é uma lista de indagações que estão cautelosamente organizadas, e que foram selecionadas depois de uma verificação, pretendendo extrair respostas fundamentadas de uma amostra definida.

O questionário pode ser aparentemente fácil de ser elaborado e aplicado pelo pesquisador na área da educação, mas é sempre bom lembrar que essa técnica exige do pesquisador conhecimento de estatística e matemática, assim como um número amostral maior do que em um estudo qualitativo. Marconi e Lakatos (2011) definem o questionário como sendo um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador.

Foi aplicado um questionário com perguntas abertas, tendo ele uma característica qualitativa. As perguntas abertas possibilitam que os participantes expressem suas opiniões, utilizando suas próprias palavras nas respostas, porém essas respostas se tornam difíceis para o pesquisador analisá-las (COLLINS; HUSSEY, 2005).

Com relação à aplicação do questionário, primeiramente, no dia 02/12/2020, ocorreu uma comunicação via WhatsApp, na qual perguntamos tanto para a coordenadora quanto para a diretora se elas poderiam participar da pesquisa, e elas disseram que responderiam com todo o prazer. No dia seguinte pela manhã, levamos o questionário e o termo de consentimento à Escola Municipal Alexandrino Mousinho, conforme combinado.

O questionário, instrumento usado para coletar os dados, é uma das técnicas de interrogação e tem como finalidade adquirir resultados, qualificá-los e transparecê-los no trabalho (GIL, 2019). O instrumento de coleta dos dados deste trabalho foi um questionário com perguntas abertas, sendo elas aplicadas nesta pesquisa científica tendo em vista explorar a temática escolhida e com o objetivo de investigar os fatores e as informações, com o propósito de elucidar uma resolução significativa na pesquisa.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

O termo gestão origina-se do latim "*gestio*", que significa "*ato de administrar, de gerenciar*", isto é, o exercício de gerenciar alguma instituição ou órgão tendo como responsabilidade geral a administração, sendo que essa última é atribuída em várias perspectivas (FERREIRA, 2020).

Já a palavra democracia apareceu na Grécia Antiga (*demo= povo e Kracia= governo*). Levando-se em conta seu conceito etimológico, a sentença "gestão democrática" evidencia a importância da atuação popular no que se refere às deliberações pertencentes ao desempenho da escola (MICHAELIS, 2020).

No decorrer da história brasileira, pode-se observar a alternância entre um regime social, autoritário e democrático, dentre tais eventos merecem especial atenção a

colonização, o processo de independência, o período militar e a democracia em si, porém, a priori, torna-se vital a definição pelo menos mais convencional de democracia.

Nesse caso, percebemos que:

> a gestão democrática na educação é um dever de todos, e deve começar na família, no governo e na sociedade, mas para que isso transcorra com uma harmonia perfeita, é fundamental a colaboração de todos que se encontram inclusos nesse processo educacional, e os envolvidos precisam trabalhar em grupo para que se atinjam os objetivos com ações coletiva e com dinâmicas reais (LÜCK *et al.*, 2005, p. 17).

Desse modo, para que a gestão democrática aconteça, é necessário vivê-la dentro do cotidiano da escolar, transformando esses meios em essenciais para essa área.

O surgimento da gestão democrática escolar se deu na década de 1980, época em que o imperialismo ainda estava pujante. Nesse período, as reformas liberais encontravam-se impregnadas do caráter dominador. Daí foi que surgiram movimentos que almejavam uma educação pautada em uma gestão democrática escolar. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 30), em seus estudos, afirma que:

> em meados da década de 90 a explosão reformista em todos os âmbitos da escola sofreu representativas modificações em suas bases reformulando as políticas em educação e com uma óptica descentralizadora com ideais de igualdade em educação a todos os participantes da comunidade escolar incluindo gestores, diretores, aluno e até mesmo os demais funcionários.

Esse entendimento do que essa gestão pode oferecer não fica em evidência, por isso torna-se necessário apontar e elucidar de forma mais clara possível para o entendimento de todos. De modo que esses gestores estejam preparados para esse trabalho e que possam aprimorar suas práticas e também contribuir com outros gestores.

As mudanças ocorridas na gestão escolar, por meio da elaboração da gestão democrática, foi um marco importante para a Constituição do nosso país. Já que, após o término do regime militar, ocorreu a uma abertura considerada como “assegurada, gradual e tardia”, em que as organizações de educadores lutaram para proteger seus interesses, buscando fazer valer os mesmos, e, também, introduziram outras ideias nos escritos que iriam nortear as políticas educacionais do Brasil.

Após mais de três décadas das alterações políticas que marcaram a passagem do regime militar para a democracia, não é fácil definir o momento certo em que aconteceram as primeiras atividades em amparo de uma gestão escolar mais participativa. Garantido mesmo é que, no meio dos movimentos de educadores, eles defendiam áreas nas quais esses pensamentos conseguissem ser discutidos. Com isso, surgiram as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), que foram um divisor de águas, fazendo com que tivesse uma mudança nos modos de pensar anteriores.

A conferência inaugural aconteceu em 1980, na cidade de São Paulo-SP, tendo prosseguimento com outras cinco que marcaram aquele período. Sendo a conferência de 1986, realizada em Goiânia-GO, a mais importante para a defesa da gestão democrática do nosso país. Nela foram estabelecidas as ideias que os movimentos dos educadores usaram como base para levar à Assembleia Nacional Constituinte (ANC), e, posteriormente, a mesma tornou-se na nossa Constituição, que foi deferida em 5 de outubro de 1988.

A Constituição Federal (CF) de 1988 apresenta a gestão democrática como um dos conceitos norteadores para a educação pública, e também sendo baseada na legislação (Art. 206, VI) (BRASIL, 1988). Essas características não se tornam simples por apontarem o ensino público como âmbito que tenha o privilégio de sua prática, remetendo à emancipação das unidades federadas. Diante disso, durante o período pós-1988, os estados e municípios brasileiros mantiveram suas próprias percepções e, algumas vezes, muito distintas com relação à gestão democrática.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) coloca a gestão democrática como um dos fundamentos na educação brasileira (Lei nº 9.394/1996, Art. 3º, VIII), ao estabelecer a gestão democrática no ensino público por meio dessa legislação e das leis que regem os sistemas de ensino (BRASIL, 1996). De modo que, na CF de 1988, o legislador encaminha sua aplicação aos estados e municípios.

O conteúdo sobre a gestão democrática é especificado no artigo 14 apresentado a seguir:

> Art. 14. Os sistemas de ensino estabelecerão as regras da gestão democrática do ensino público na educação básica, em conformidade com as suas particularidades e de acordo com os seguintes princípios:
>
> I - atuação dos profissionais da educação na preparação do projeto pedagógico da escola;
>
> II – presença das comunidades escolar e local nas assembleias da escola ou similares (BRASIL, 1996, p. 6).

Dando continuidade à CF de 1988 e à LDB de 1996, vem dois Planos Nacionais de Educação (PNE) que foram deferidos: o primeiro deles foi com a Lei nº 10.172, aprovada por lei em 2001, e o segundo foi com a Lei nº 13.005, sancionada em 2014 (BRASIL, 2001, 2014). Em ambos a gestão democrática permanece como ponto central nas políticas de educação.

O segundo PNE, de 2014, estabelece a execução das concepções da gestão democrática da educação pública como uma das suas orientações (Art. 2º, VI). Remete, novamente, à determinação da gestão democrática da educação pública dos estados, Distrito Federal e municípios, antecipando o seu disciplinamento de acordo com inerentes diretrizes com expiração de dois anos, a começar data do seu lançamento (Art. 9º) (BRASIL, 2014).

Diante do supracitado, podemos perceber que essa regulamentação figura na CF de 1988 e na LDB de 1996. Assim, ao compreender a presença dessas determinações no novo PNE, que indica que os estados e os municípios, que até esse momento encontram-se a dever do que foi estabelecido sobre a matéria, em caso de concordância, tem de fazer as adequações para seu direcionamento.

Por meio da história da gestão democrática, discutimos o papel do gestor e a ética dentro do ambiente escolar. Com isso, iniciamos a criação de um entendimento que irá fazê-los enxergar de forma diferenciada a escola como um local acolhedor, democrático e público, sendo que, sem uma gestão democrática, a escola continuará a ser apenas um local público e sem a participação da sociedade.

Segundo Paro (2001), a presença da sociedade na escola não tem que ficar ligada exclusivamente aos sistemas decisórios, deve considerar também a atuação na concepção e aplicação dos projetos. Não basta, somente, participar do controle de decisão, é necessário dividir as obrigações para realizar e concretizar, no sentido de reconhecer suas responsabilidades coletiva para almejar seus interesses.

Um método de gestão escolar se torna concreto e real com ideias transformadoras, cooperação, democracia e trabalho, esses são alguns referenciais que podem amparar esse sistema. O papel da instituição escolar é o de incluir a sociedade, procurando ser transparente na elaboração curricular, levando em consideração adequá-lo visando a idealização de um meio social mais justo, e, também, para que se tenha um modelo democrático de gestão escolar.

Libâneo (2001, p. 102) declara que:

> A concepção de atuação é o principal método para garantir a gestão democrática da escola, proporcionando o comprometimento dos profissionais e dos usufruidores no processo de tomada de decisões e no exercício do planejamento escolar. Além do mais, possibilita um melhor entendimento das metas e finalidades, da dinâmica, estrutura e de sua organização, do relacionamento da escola com a sociedade, propiciando uma aproximação de ambos.

Desse modo, é de fundamental importância que a ação tomada seja com a cooperação de todos os participantes, e que cada envolvido esteja ciente da dimensão de sua atuação em benefício do coletivo, como foi mencionado pelo autor supracitado:

> A definição de participação está baseada no de autonomia, quer dizer a competência dos indivíduos e dos agrupamentos de livre determinação de si próprios, ou seja, de dirigirem sua própria vida. Com essa liberdade, os grupos podem se opor aos modelos dominantes que tomam decisões, visto que, suas ações nas instituições de ensino são fundamentadas na participação do coletivo (LIBÂNEO, 2001, p. 102-103).

Lück (2006, p. 54) menciona que a:

> democracia e participação são duas palavras que não se separam, pois, a definição de uma remete de certa forma a outra. Com isso, para que a gestão democrática aconteça de fato, temos que pensar antes de tudo no Projeto Político Pedagógico da escola, oferecendo abertura para uma maior execução dos projetos, com a atuação adequada da comunidade escolar como a efetuação das instâncias democráticas: associação de pais e mestres, conselho escolar de forma que eles consigam influenciar na gestão, com o objetivo de que todos possuam o interesse de disponibilizar suas competências prestes a sugerir elucidações para as adversidades que o ambiente escolar enfrenta.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, Gadotti e Romão (2004, p. 16) ressaltam que:

> É necessário compreender o que é democratização, a fim de que se consiga efetivá-la. A participação promove aos cidadãos um aperfeiçoamento do seu nível de organização. [...] ela colabora para a democratização dos vínculos de domínio no seu interior, tendo como consequência, uma melhoria na qualidade do ensino.

Assim, todos os envolvidos podem entender de modo correto como funciona a escola, conhecem com mais proximidade todos os que nela estudam e trabalham, além de estimular o seu engajamento com ela e, desse modo, ser participante direto da melhora na educação que é ofertada nessa instituição de ensino (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 16).

Para os diretores, administrar os caminhos de uma escola sempre foi uma instigação para fazer algo acima de suas competências, em consideração às modificações causadas pelo processo acentuado de globalização da nossa sociedade e das mudanças nos modos de se comportar e de vida dos indivíduos. Esses obstáculos viram, a cada dia, um desafio a ser aplicado, que requer capacidades específicas e uma formação característica para exercer a função de gestor escolar.

O grande obstáculo do gestor de uma escola é realizar seu trabalho buscando saber quais os princípios, as crenças e os mitos que conduzem as ações dos indivíduos que atuam na instituição e como se revigoram mutuamente, e em que grau esses problemas separam ou afastam das convicções, das diretrizes educacionais e das metas esperadas. Além disso, tem que perceber se a sua conduta pode interferir nesse processo, para então agir de maneira que possa favorecer a superação da segregação presente entre os objetivos educacionais e as normas vigentes (LÜCK, 2009, p. 121).

Um dos exemplos de desafios que o gestor pode encontrar é a organização do trabalho pedagógico de uma instituição de ensino pública, e isso não é uma atividade fácil de se realizar, tornando-se um obstáculo, pois o gestor tem o cargo de comando e tem que possuir capacidade e liderança para o trabalho em grupo, e ele deve saber como resolver as divergências e incompatibilidades. Saber lidar com as adversidades do dia a dia, além de procurar alternativas para satisfazer os interesses de todos que fazem parte da escola,

visto que a qualidade do ambiente escolar depende da perspicaz atuação de todos os componentes desse meio educativo (CASTIGLIONI, 2011).

Com relação aos benefícios, a gestão democrática evidencia vários para uma instituição de ensino e seus componentes, de modo que muitos gestores estão colocando em prática essa atividade no seu cotidiano. Sendo importante a disponibilização de um espaço apropriado para os estudantes, porque é uma maneira de despertar o interesse deles, e, com esse conhecimento adquirido, eles podem exercer seus princípios em nossa sociedade (CATANI *et al*., 2009).

Para Catani *et al*. (2009), um dos pontos mais interessantes da gestão democrática é o fato de esse exercício gerar o pensamento crítico e político tanto nos estudantes como nos outros participantes do ambiente escolar. Sendo esse um aspecto que tem que ser praticado regularmente para que todos os envolvidos consigam desempenhar a sua reflexão politizada.

Outra questão que preocupa as instituições de ensino é a indisciplina, que pode ser um dos motivos que levam à falta de estímulo e de vontade de aprender. Dessa forma, os alunos considerados como bagunceiros terão a chance de modificarem seu comportamento com a gestão democrática realizada na escola onde estudam. Visto que essa ação os incentiva a participarem das conversas que abordem a busca por melhorias nesse local, como a implantação de aulas mais proativas e que seja um ambiente no qual os alunos se sintam acolhidos (SANTOS, 2006).

Um dos aspectos mais importantes da gestão democrática é o fato de trabalhar no pensamento de coletividade, por ser uma ação que permite que todos os componentes do ambiente escolar – gestores, corpo docente, estudantes e famílias – trabalhem unidos. É uma forma de fazer com que todos obtenham liberdade de expressão e a base de como viver em sociedade.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante de tudo que vem sendo exposto ao longo deste trabalho, viu-se a necessidade da aplicação de um questionário sobre a temática explanada, para que as indagações levantadas fossem um norte para compreendermos melhor o que de fato é uma gestão democrática e se a mesma é aplicada na referida escola.

A aplicação ocorreu entre os dias 02 e 07 de dezembro de 2020, com a diretora e a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Alexandrino Mousinho, da cidade de Guadalupe-PI, que responderam de maneira sucinta as oito perguntas elaboradas pelas pesquisadoras.

Desse modo, as duas primeiras perguntas para a diretora e a coordenadora foram relacionadas à formação acadêmica delas e o tempo em que elas exercem esse papel de

gestão na escola. Quanto à formação, a diretora e coordenadora mencionaram que são formadas em Pedagogia e que possuem três anos de exercício como gestoras.

Segundo Libâneo (2005, p. 105-106), “a formação docente vai muito além do ambiente escolar, englobando também setores mais amplos da educação formal e não-formal”. Dessa maneira, a formação do profissional em Pedagogia é capaz de estender-se em várias especializações ocupacionais, sendo o ensino uma delas.

A principal função do pedagogo na gestão é organizar a idealização coletiva e, principalmente, conduzir a implantação do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, que é a representação máxima da proposta pedagógica, necessitando fazer-se materializado nas atividades cotidianas. Todas as atividades da instituição têm que estar ajustadas às diretrizes e aos princípios dispostos no PPP, que o pedagogo usará como sua estratégia de trabalho.

Já a terceira pergunta do questionário foi quanto ao modo de escolha para elas atuarem como gestoras nessa escola. Tanto a diretora como a coordenadora foram indicadas pela Prefeita municipal de Guadalupe-PI. Hoje, a eleição dos gestores escolares é um dos meios que vêm colaborando no avanço da gestão democrática na educação pública do nosso país, pois ela proporciona à coletividade escolar sua integração na tomada de decisão com relação ao desempenho e à sistematização da escola (PARO, 2016).

Visto que a aplicação desse método promove a prática da gestão democrática, sendo favorável ao desenvolvimento do exercício do diálogo na escola por meio dos vários segmentos que compõem o âmbito escolar, como diretores, coordenadores, professores, alunos, demais funcionários e a sociedade. Dessa forma, a escolha do diretor nesse modelo de gestão fará com que aconteça uma repartição de poder dentro e fora da escola, do mesmo modo que seja atingida uma concordância entre a competência técnico-acadêmica (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

No que se refere às indagações de número quatro, cinco e seis, perguntamos, respectivamente, sobre como elas receberam a notícia de que iam gerir a escola, se elas se identificam com o que fazem e como está sendo organizada a gestão escolar na instituição em que atuam. Dessa forma, a diretora respondeu às perguntas nesta ordem da seguinte maneira: “Normal, mas consciente das responsabilidades e deveres para cumprir. Muito. Gosto de crianças, tenho amor e prazer em ajudá-las com o conhecimento e educação. Organizada e democrática”. Enquanto a coordenadora respondeu:

> Para mim, foi uma oportunidade para que eu desenvolvesse meu trabalho, portanto, fiquei bastante feliz em ser escolhida para esse cargo. Sim, pois já trabalho com crianças a 19 anos, e quando se ama o que faz, tudo se torna mais fácil. Em nossa escola tem uma diretora e uma coordenadora, e nós buscamos gerenciar da melhor maneira possível a escola para trazer benefícios ao nosso ambiente.

Partindo das resoluções que a diretora e a coordenadora fizeram, podemos perceber que a gestão democrática da educação pode e deve ser considerada como o meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a gestão escolar deve imprimir à educação e da maneira de implementar essas decisões, em um processo contínuo de avaliação de suas ações. E como elementos constitutivos dessa forma de gestão podem ser apontados*:* participação, autonomia, transparência e pluralismo (ARAÚJO, 2000).

Perguntamos também para as entrevistadas se acontecia na instituição em que trabalham a gestão democrática, tendo a diretora mencionado que: “Parceria, diálogo, alegria, troca de informações e valorização. Sim, aos poucos vamos ganhando forças”. Já a coordenadora destacou: “Em nossa escola tem uma diretora e uma coordenadora, e nós buscamos gerenciar da melhor maneira possível a escola para trazer benefícios ao nosso ambiente”.

Segundo Ribeiro e Menin (2005), no método de gestão democrática participativa, o diretor e o coordenador pedagógico da escola possuem importantes funções, a fim de que a instituição exerça o seu papel alcançando suas metas. A equipe gestora tem que trabalhar junto com a sociedade, buscando suprir as necessidades de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O último questionamento levantado no presente trabalho foi sobre os desafios e as estratégias utilizadas na gestão da escola supracitada, tendo a diretora respondido que: “Os alunos faltosos e sem motivação, a família de alguns alunos, com isso, tentamos convencer os pais sobre a importância da educação. Usamos como estratégias: conversas e motivação dos alunos para melhorar seu desempenho”. Já a coordenadora respondeu que “a maior dificuldade é alcançar a família, fazer com que alguns pais entendam a importância de acompanhar seus filhos. Nós, gestores, procuramos sempre entrar em contato e fazer visitas, com a intenção de explicar a importância da escola para a criança”.

Conforme Penin e Vieira (2002, p. 13), a escola sofre transformações que são estabelecidas com base nas relações e semelhanças de alguns acontecimentos históricos. “Sempre que a sociedade se depara com alterações relevantes nas estruturas social e tecnológica, novas funções são requisitadas à escola”, assim, a atribuição da escola deve se pautar nos interesses da nossa sociedade, mas é preciso que ela também se adapte às suas novas responsabilidades e inclua gestores, professores, alunos, demais funcionários e a sociedade, para que se tenha uma gestão democrática e alcance objetivos que foram traçados pela escola.

Vale ressaltar que, nos sistemas democráticos, a autonomia e o comprometimento de cada indivíduo têm que ser os fundamentos básicos nesses modelos, pois o cidadão tem suas atribuições devidamente estabelecidas, e, por esse motivo, essa pessoa procura “ir além dos muros que o cercam” e busca revigorar sua relação com o meio social em que

se encontra inserido em toda sua dimensão.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado anteriormente, podemos afirmar o quão importante uma gestão democrática é para a escola. Embora o escrito nos afirme que o modelo de gestão das escolas públicas é democrático e participativo, o vivido nos mostra que ainda se constitui um processo de escolha por parte de quem vive a realidade da escola pública e perpassa a subjetividade de quem está à frente dos processos.

Para que esse modelo de gestão possa trazer ganhos para a nossa educação, é necessário que todos envolvidos nesse processo estejam em uma "mesma frequência", pois essa atividade só pode ser executada com a ajuda da coletividade.

Durante o tempo deste estudo, foi possível refletir sobre a Gestão Democrática Escolar em Guadalupe-PI, buscando compreender as contribuições e os desafios que este modelo de gestão enfrenta. A gestão democrática e participativa na escola pública é compreendida como um processo de ações e decisões que engajam todos os sujeitos envolvidos no processo do ensinar e do aprender, promovendo espaços de engajamentos e construções coletivas.

A instituição escolar é um local definido pela coletividade, construção do conhecimento e do diálogo. E ela sempre demanda uma ponderação nos seus processos de gestão no coletivo, com a cooperação de todos, para acontecer mudanças importantes nas práticas escolares e no desenvolvimento de seus sujeitos.

Consideramos que uma escola democrática, participativa e de qualidade baseia-se no comprometimento e na responsabilidade de todos, em que a organização é de grande valia, pois a gestão procura realizar atividades que ajudam a desenvolver humanamente os indivíduos. Além disso, tem que considerar seus currículos, estruturas, metodologias, avaliação e a vivência de cada família. Dessa maneira, a comunidade, juntamente com a gestão escolar, proporcionaria para as pessoas o entendimento dos trabalhos fornecidos e a intervenção sistematizada na vida escolar de cada um dos mesmos.

Dessa maneira, buscamos neste estudo saber se é possível o processo da gestão democrática e participativa no seio da escola pública, se acontece a parceria entre a escola e a sociedade e quais as contribuições que a gestão democrática oferece para o contexto da escola. Consideramos que essas indagações foram respondidas, acreditando que a gestão democrática traz ganhos para a escola, com melhoria significativa no ensino, pois, com a participação de todos os componentes, torna-se muito mais fácil ajustar as necessidades da escola com as dos docentes e estudantes. Assim, todos os envolvidos saem ganhando com esse tipo de gestão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. **Gestão democrática da educação**: a posição dos docentes. 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. DF, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXVI, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. **Plano nacional de educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: 23 abr. 2016.

CASTIGLIONI, V. L. B. Edição especial: desafios da gestão escolar. **Salto para o Futuro**, [*S.l.*], ano XXI, n. 17, nov. 2011.

CATANI, A. M. *et al*. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2009.

COLLINS, J.; HUSSEY, R.; **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Trad. Lucia Simonini. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. [*S.l.: s.n.*], 2020. Disponível em: http://dicionariodoaurelio.com. Acesso em: 25 nov. 2020.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da escola princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas Ciências Exatas, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades IBGE**: Guadalupe. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/guadalupe/panorama. Acesso em: 18 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional: uma mudança paradigmática. *In*: LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006. cap. 1.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LÜCK, H. Os desafios da liderança nas escolas. **Revista Nova Escola**, [*S.l.*], abr. 2019. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/toda-forca-lider-448526.shtml. Acesso em: 7 ago. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2020. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues brasileiro/gest%C3%A3o/. Acesso em: 25 nov. 2020.

PARO, V. H. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. *In*: VIEIRA, S. L. (org.). **Gestão da escola-desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-43.

RIBEIRO, A. I. M.; MENIN, A. M. C. (org.). **Formação do gestor educacional**: necessidade da ação coletiva e democrática. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

SANTOS, M. A. L. **Modelos de gestão**: qualidade e produtividade. Curitiba: IESDE, 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAPÍTULO 25

GESTÃO ESCOLAR E AS COMPETIÇÕES EXTERNAS: OLIMPÍADA INTERNACIONAL DE MATEMÁTICA (IMO)

Data de aceite: 02/08/2021

Joelma Alves Rodrigues
Centro Universitário Uninta, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/5227607164949949

Márcia Cristiane Ferreira Mendes
Centro Universitário Uninta, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6377103436374712

Graça Maria de Morais Aguiar e Silva
Centro Universitário Uninta, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/5953740726064808

Anaísa Alves de Moura
Centro Universitário Uninta, Sobral, CE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/5733205457701234

1 I INTRODUÇÃO

As olimpíadas de matemática vêm acontecendo anualmente nas escolas, como uma forma de estimular os alunos a gostarem dessa área do conhecimento, porém ao passo que incentiva, cria classificações quando seleciona os que têm mais afinidades com a temática e que obtêm as melhores notas. Segundo Filho (2019, p. 13), "as disputas de Matemática, mais conhecidas como Olimpíadas de Matemática, vêm alcançando gradativamente mais espaço nas instituições escolares no Brasil". Ou seja, as competições criam espaços e classificam alunos que tem mais agilidade no raciocínio. Ainda segundo Filho (2019, p. 13), "essas olimpíadas objetivam aprimorar o aperfeiçoamento da cultura Matemática e identificar quais alunos apresentam domínio na resolução de problemas e que demonstram uma agilidade no raciocínio".

Dessa forma, o objetivo geral do referido estudo é refletir sobre as Olimpíadas Internacionais de Matemática no ensino médio e seus reflexos na educação. Uma grande quantidade de estudantes considera a matemática um conteúdo muito complexo e acabam criando um bloqueio, o que dificulta a aprendizagem. Diante disso, é importante que os professores encontrem formas de atrair a curiosidade, de maneira que estimule o raciocínio lógico, desperte o interesse pela resolução de problemas, e assim, preparar os estudantes para as olimpíadas. Vale ressaltar que o gestor escolar tem papel fundamental nesse processo, dando suporte ao educador.

O interesse por esta pesquisa deu-se pelas nossas experiências como docente na área em tela, por termos iniciado pesquisas no ensino de ciências e de matemática, bem como por ter participado na preparação dos alunos para as Olimpíadas Nacionais, na qual foi possível observar como vêm sendo realizadas tais avaliações e a preparação dos alunos, cujo processo impulsionou a trazer para o estudo a temática "competições externas e a contribuição da gestão escolar nas olimpíadas internacionais de matemática".

Considerando o nível de conhecimento

matemático que a Olimpíada Internacional de Matemática (IMO) apresenta, e que uma grande quantidade de alunos não têm a preparação necessária, seja por não dominarem os conceitos primitivos dos conteúdos abordados, seja pela falta de preparação e de incentivo dos próprios professores, é extremamente importante a intervenção e o envolvimento da gestão escolar, desenvolvendo ações que minimizem esse problema.

Ao perceber a dificuldade dos alunos e dos professores em resolver os problemas abordados na IMO e até mesmo a falta de conhecimento acerca dessa competição - muitos nem sabem da sua existência -, então, decidimos investigar como a gestão escolar pode contribuir nesse processo. Considerando que o professor e a gestão escolar precisam trabalhar em conjunto e que devem estar em formação constante, além disso, ser também pesquisadores, para que por meio da pesquisa adquira novas metodologias capazes de aprimorar o ensino da matemática, trazendo reflexos positivos para a educação, foi decidido realizar uma pesquisa com o intuito de responder ao seguinte questionamento: quais os reflexos da Olimpíada Internacional de Matemática (IMO) para a educação dos alunos do ensino médio, considerando as contribuições da gestão escolar? O problema de pesquisa também contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa levando em consideração os referenciais teóricos.

As dificuldades voltadas para a aprendizagem dos alunos no ensino de matemática e o baixo interesse em resolver problemas, um dos elementos que chama atenção é o uso do livro didático, que para muitos professores é a única ferramenta para a assimilação dos conteúdos, e sabe-se que, na maioria das vezes, tal recurso possui conceitos complexos demais e sem relação com a realidade dos alunos, dificultando a aprendizagem. Lembrando que, para o aluno realizar a Olimpíada Internacional de Matemática (IMO), é necessário um bom conhecimento dos conteúdos abordados, além de concentração e habilidades matemáticas.

Nesse sentido, refletiremos ao longo deste estudo como vem-se dando a preparação para essas avaliações, considerando que o Brasil considera como principal para ver a situação educacional as avaliações externas.

2 | METODOLOGIA

Sabemos que a IMO (International Mathematical Olympiad), em português, Olimpíada Internacional de Matemática é uma competição para estudantes do ensino médio que se realiza ano após ano desde 1959. O único ano em que não ocorreu foi em 1980, por conta de conflitos no país que sediaria a olimpíada, a Mongólia.

Sabe-se que o presente trabalho, pela proposta, não poderá responder a todos os questionamentos sobre as olimpíadas, em consequência, a importância e o compromisso que a gestão deve ter para com os alunos participantes de tais disputas. Porém, ao longo de

todo o trabalho buscaremos refletir sobre a IMO (Olimpíada Internacional de Matemática) e gestão escolar.

Para o estudo, tomamos como abordagem metodológica, a qualitativa com o uso do procedimento da pesquisa bibliográfica. Por isso, utilizamos como principais fontes bibliográficas os trabalhos de Alves (2019), Brousseau (2009), Bzuneck (2004), Chan (2018), Kenderov (2009), que abordam sobre todo o processo de olimpíadas, todo o seu desenvolvimento com os estudantes, por todos os continentes e seus conhecimentos no que se refere às olimpíadas. Utilizaremos ainda, os estudos de autores como Luckesi (2000), Fernández (1990) e Pacheco (1995), por falarem sobre avaliações e de como isso pode ser melhorado para o bom desenvolvimento dos alunos, bem como Queiroz (2003), Paro (2000), Ferreira (2016), Filho (2019), Freire (1979) e Guimarães (2004), que defendem a educação, a gestão e a sociedade em suas pesquisas.

A escola brasileira é um amplo espaço de inúmeras possibilidades sociais e a principal instituição que prevalece a tomada de consciência tecnológica para o desenvolvimento cultural e social dos alunos e de contrapartida da sociedade. O efeito olímpico, no entanto, concretiza-se no aluno, pois reconhecemos que é nele que se concentra as expectativas e todo o esforço para o sucesso em uma olimpíada matemática. Considerando assim, que o professor, suas estratégias e interesses são implacáveis. Nesse sentido, partilhamos com o que Lorenzato (2006a, p. 01) diz quando destaca que o sucesso dos estudantes diante dos desafios matemáticos depende da relação estabelecida desde os primeiros dias escolares entre a Matemática e o aluno. Sabe-se que uma relação assim é gerada com a mediação dos professores. Dessa maneira, o papel desempenhado pelo professor é importantíssimo na aprendizagem e seus métodos e didática adotados são componentes fundamentais para o comprometimento e entusiasmo dos alunos.

3 | GESTÃO ESCOLAR E A OLIMPÍADA INTERNACIONAL DE MATEMÁTICA (IMO)

A Olimpíada Internacional de Matemática (IMO), segundo o seu site oficial, é a Competição do Campeonato Mundial de Matemática para alunos do Ensino Médio e é realizada anualmente em um país diferente. No primeiro ano em que essa olimpíada ocorreu, poucos países participaram, com o passar dos anos essa quantidade foi aumentando. Ainda de acordo com o site oficial da IMO,

> A primeira IMO foi realizada em 1959 na Romênia, com 7 países participantes. Ele se expandiu gradualmente para mais de 100 países de 5 continentes. O Conselho da IMO garante que a competição aconteça a cada ano e que cada país anfitrião observe os regulamentos e tradições da IMO (IMO, 2021).

O Brasil iniciou sua participação na IMO em 1979, afirma Chan (2018), e segundo

a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM), o país sediou a olimpíada em 2017, sendo realizada no Rio de Janeiro, no qual o evento foi um sucesso e obteve um recorde de participantes. A prova da Olimpíada Internacional de Matemática (IMO), realizada todos os anos, consiste em 6 problemas matemáticos, sendo realizada em dois dias subsequentes, e cada país participante pode levar até seis estudantes com idade inferior a 20 anos, nesse sentido,

> Cada país pode levar até seis competidores, que devem ter menos de 20 anos e não podem estar em cursos universitários. São dois dias seguidos de competição, com seis questões ao todo. Em cada dia, os alunos dispõem de quatro horas e meia para resolver três problemas, que abrangem disciplinas como teoria dos números, geometria, álgebra e combinatória (CHAN, 2018, p. 66).

O competidor é premiado de acordo com sua pontuação assim, as medalhas de ouro, prata e bronze são distribuídas de forma proporcional, e os alunos não medalhistas, mas que atingiram 7 pontos, recebem menção honrosa. Segundo Chan (2018),

> Cada exercício vale sete pontos e as medalhas são distribuídas de acordo com a pontuação individual, proporcionalmente ao número de participantes, e as menções honrosas são dadas àqueles que tiveram pontuação máxima em pelo menos um exercício e não ganharam medalhas (CHAN, 2018, p. 66).

Assim entende-se que essa competição é de suma importância quando é propiciada ao discente o entusiasmo necessário para sua participação na IMO, pois ela estimula racionalizando a imaginação e demonstrando que situações do cotidiano estão inseridos na vida estudantil assim como diretamente ligada à matemática que traz uma diversão incentivando o instinto cooperativo e ampliando as iniciativas pessoais de cada estudante. Alves (2018, p. 137), reforça ainda que "[...] a adoção de determinada representação, tendo em vista uma epistemologia que enfatiza o contexto de resolução de problemas, poderá ser mais eficiente ou menos eficientemente incorporada ao patrimônio individual e privado dos sujeitos em situação". Isso mostra que quanto mais incentivo o aluno tiver menos será suas dificuldades.

Para Freire (1989, p, 15), o compromisso do profissional com a sociedade leva em consideração a análise de alguns pontos, dentre eles o de que a primeira condição para que um ser assuma um ato comprometido é ser capaz de agir e refletir, ou seja, ter a capacidade de atribuir a sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua capacidade de estar. Assim sendo, compreendemos também que um profissional bem-preparado dá o incentivo certo aos seus alunos.

Poucos professores sabem da existência dessa olimpíada e com isso há uma diminuição nessas competições e o estímulo para com os alunos não é o mesmo. Na comunidade escolar, a referência sobre a motivação para aprender não é abundante

e em muitas vezes, o que encontramos é a reprodução de conhecimento que vem por meio de informações. Guimarães (2005), reforça que um dos maiores dilemas para os educadores está interligado à motivação dos alunos. Afirma ainda que com a teoria do autoconhecimento, as pessoas carregam características próprias referentes à motivação para aprender, porém o ambiente pode contribuir para inibir tais características.

No que se refere à sala de aula, motivar significa envolver-se com as tarefas aplicadas, o que leva ao esforço individual e pessoal de cada um, na insistência de superar obstáculos e resoluções de situações que implicam em superação de dificuldades encontrada a cada novo desafio. Para Bzuneck (2004, p. 9),

> No contexto específico de sala de aula, o aluno deve executar tarefas que impliquem em atenção, concentração, persistência e que são, em grande parte, tarefas de natureza cognitiva. Essas tarefas, na maior parte, envolvem processos de elaboração, integração de informação, raciocínio e resolução de problemas (Bzuneck, 2004, p. 9).

Segundo Guimarães (2004) o que motiva o aluno a cumprir com seus afazeres escolares é: I – perceber razões significativas para tal, ou seja, quando tem intenção voltada para a compreensão do conteúdo de uma atividade que pode melhorar ou o levar a obter novos conhecimentos e habilidades. II – o significado daquele conteúdo está relacionado a interesses pessoais. III – a proposta de atividade é definida em termos de metas específicas e de curto prazo, favorecendo a percepção de que, com certo grau de esforço, sua conclusão é possível.

Quando é feito uma proposta de atividade para o aluno é necessário que fique explícito o que se deseja, quais são as habilidades propostas, os objetivos a serem alcançados, como é a proposta de execução, quais as suas correlações com o cotidiano. Assim o conhecimento torna-se mais fácil e acessível para o aluno. Percebendo isso, podemos afirmar que o papel do professor é de mediador, um incentivador do processo de ensino e aprendizagem, exigindo dele uma didática clara e um plano curricular direcionado e bem-elaborado para o sucesso que ele pretende obter dos seus alunos.

Referente ao papel do professor, Brousseau (2009) defende:

> [...] pode e deve garantir as condições didáticas necessárias para que os estudantes aprendam. Defendo que o fundamental é entrar na cultura matemática, ou seja, a linguagem e o jeito de fazer a disciplina. Isso deve ser feito à moda dos matemáticos, que utilizam essa ciência para expressar uma forma de pensar - e não apenas uma recitação, como ocorre na escola, por meio da repetição de conteúdos que os alunos não entendem.

Isso define o real papel do professor de matemática, entendido como articulador e mediador do pensamento crítico e reflexivo do aluno, tornando-o assim, autônomo e confiante na resolução de seus problemas e ao se apropriar da disciplina como base do seu

conhecimento racional.

A avaliação é uma ação importante na vida do ser humano tanto nas atividades diárias, como nas ações empresariais e educacionais. Quando se refere ao educacional, entendemos que a avaliação é constante tanto do professor quanto dos alunos, um está sempre avaliando o outro, e no caso do professor esta avaliação faz-se necessária para que se reflita em que consiste a dificuldade do aluno e em que ele deve investir mais para que os estudantes desenvolvam-se e melhorem. Com isso, sabemos que existem vários significados para a avaliação e segundo o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, apresenta que

> Avaliar é (a.va.li.ar). Verbo transitivo: 1. Determinar a valia ou o valor de, 2. Apreciar o merecimento de, 3. Reconhecer a grandeza, força ou intensidade de,4. Calcular; orçar; computar. Verbo pronominal: 1. Julgar-se; apreciar-se, 2. Reputar-se. (DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2003-2016).

Entretanto, há várias formas de avalição como, por exemplo, diagnóstica ou inicial, formativa, somativa ou pontual nas quais tem como objetivo compreender como acontece e o que é um processo constante para análise de resultados alcançados dentro do currículo como metas antecipadamente estabelecidas pela instituição de ensino. Para Luckesi (2000),

> Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em que sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede (LUCKESI, 2000, p. 11).

As avaliações de ensino-aprendizagem são mais comuns para os alunos, as quais são feitas a partir da participação por testes orais ou escritos durante as aulas ou em qualquer momento em sala com os professores e/ou aplicadores. Com isso, a maioria dos autores considera que avaliações por exames, testes ou provas não demonstram a veracidade do conhecimento do aluno, camuflando suas capacidades e escondendo o que realmente cada um sabe. As avaliações também precisam ser feitas com professores ou com as instituições de ensino para reflexão e organização das metas estabelecidas servindo como suporte constante sendo interno ou externo à escola.

Avaliar não é tarefa fácil, porém estamos sempre em constante processo avaliativo, a todo momento precisamos refletir e buscar meios para melhorar a nossa visão dentre as atividades diárias. A avaliação é parte importante na vida do ser humano, pois é motivo de

investigação, assim como mostra caminhos de onde é preciso ser modificado e melhorado o campo ou as pessoas a serem avaliadas. Mas por outro lado, é preciso mudanças nesse processo de avaliações no ensino aprendizagem para obtermos mais eficiência e realidade. No dicionário de Pedagogia avaliação aparece como:

> Apreciação, ação de determinar o valor de um trabalho, de uma ação. Consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos no universo Pedagógico, o termo avaliação tem sido empregado para referir-se a: medida de desempenho escolar, procedimento de atribuição de nota/conceito ou aplicação de um instrumento de testagem do aproveitamento escolar – "prova". Assim, revisar o termo, segundo alguns teóricos, é importante para nos aproximarmos de sua definição (QUEIROZ, 2003, p. 31).

A autora acima citada pondera que por muito tempo a avaliação foi utilizada para classificar, ou melhor, medir, rotular os alunos pelos erros cometidos ou simplesmente por alguma dificuldade enfrentada por ele, em que os bons alunos eram separados dos que não sabiam por serem considerados "burros" por uma parte da sociedade. Mas será possível medir o conhecimento de alguém? Será que é possível calcular a aprendizagem de alguém, ou melhor, será que é possível conhecer o quanto sabemos ou vamos aprender? Essas são perguntas que provavelmente não encontraremos respostas de imediato já que não há ainda uma receita pronta de como medir o conhecimento ou a aprendizagem de uma pessoa, principalmente quando tratamos de avaliações externas ou de olimpíadas. Para Pacheco,

> Quando se fala na avaliação escolar, imediatamente ocorre falar da avaliação do rendimento dos alunos como se esta fosse algo que recai exclusivamente sobre eles, ignorando-se os restantes intervenientes no processo de desenvolvimento de um curriculum (PACHECO, 1995, p. 13).

Com isso, percebe-se que avaliar exige cuidado e reflexão, devemos tentar abranger como um todo aquilo ou aquele a que está sendo avaliado, principalmente quando queremos incluir todo e qualquer aluno nesse processo, o que não entendemos é como avaliar incluindo e formando crianças e jovens capazes de transformar sua realidade e seu meio. Avaliar não apenas o que é comum, mas descobrir por esse meio os que se destacam ou não em determinado conteúdo ou disciplina, assim como descobrir talentos e encontrar os excepcionais. Compreendemos que uma olimpíada é capaz de garimpar os maiores e os mais inusitados talentos que uma escola tem por meio do processo avaliativo e de uma gestão preparada e comprometida com o sucesso da escola. Para Correia (2008, p. 28).

> [...] os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam que tipo de estratégia deve ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos [...] (CORREIA, 2008, p. 28)

Isso mostra que professores e educadores precisam estar em constante preparação e formação para assim suprir a necessidade de seus alunos e apropriar-se das tecnologias para usar como suporte a seu favor e para o conhecimento daqueles a quem ensinam.

4 I IMO: BREVE REFLEXÃO PARA A EDUCAÇÃO

As Olimpíadas de Matemática têm como essência o objetivo de desafiar e encorajar o crescimento dos alunos e transformar-lhes a vida, desenvolvendo a busca para o crescimento pessoal e profissional, sendo o professor o maior responsável por essa transformação quando sua proposta de plano de aula traz em si o espírito competitivo do aluno. De acordo com o pesquisador Alves (2019), a definição mais clara é:

> Um conjunto de situações problemas de Matemática, abordado em um contexto competitivo ou de maratonas, com a participação apenas (e de modo restritivo) dos estudantes competidores, cuja abordagem e características de ação individual e solitária do estudante envolvem apenas objetivo/escopo de se atingir as metas (e medalhas) definidas em cada competição, por intermédio do emprego de estratégias, raciocínios e argumentos matemáticos eficientes, instrumentalizados previamente por professores de Matemática (Alves, 2019, p. 99).

Desde o início, as olimpíadas destacaram-se, mesmo no princípio sendo só uma competição, sendo o seu diferencial, as premiações. Sempre há um número expressivo de participação, e claro, quando é feita uma boa divulgação dessas olimpíadas e o incentivo das escolas, sabe-se que há inúmeras competições como, por exemplo, a IMO, a OBM, a OBMEP, as olimpíadas estaduais, regionais e/ou municipais entre outras que têm o intuito de promover talentos, abrindo espaço para o caminhar na área cientifica e tecnológica como novas descobertas para as ciências.

Funciona também em particular o incentivo que eles oferecem de premiações para alunos e professores, para as escolas, municípios ou a quem está diretamente envolvido, como é o caso da OBMEP e outras.

Nesse contexto, Cocco (2013) apresenta características desses modelos de competições,

> (...) conseguir captar a atenção e interesse não só dos alunos mais preparados, mas fundamentalmente estimular e embasar os que apresentam baixo desempenho, para ajudá-los a trilhar um caminho que eles mesmos tentassem construir, fazer inferências, levantar hipóteses e tirar suas conclusões de maneira independente, interagindo com outros colegas e professores (COCCO, 2013, p. 19).

Podemos afirmar com isso que as olimpíadas são compostas de descoberta de talentos, bem como do que é ser um estudante. Todos os esforços dão origem a várias

formas de conhecimento seja em qual disciplina apresente-se, porém D' Ambrósio (2000, p. 18) afirma que "todo o conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo de geração [...]". Assim, é notório que o esforço unido ao estímulo e ao reconhecimento de um aluno, o sucesso é garantido.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o objetivo principal foi fazer um breve relato sobre a IMO (Olimpíada Internacional de Matemática) em conjunto com a gestão escolar e o apoio aos estudantes que apresentam interesse em participar dessas competições. As olimpíadas na disciplina de matemática são competições saudáveis em que o intelecto é a única arma dos estudantes nessas disputas, os quais apropriam-se de preparação, criatividade, inteligência e imaginação dentro de um curto espaço de tempo proposta em cada olimpíada. Nesse caso, os alunos são desafiados a resolverem problemas não comuns ou apresentados em sala de aula do seu cotidiano, mas quando há um bom incentivo de cada escola, os alunos buscam apresentar o melhor de si obtendo destaques ao compreender que essa competição é só mais um desafio.

Nesse contexto, são desenvolvidas atividades intelectuais, os avanços globais, culturais, priorizando o saber e as competências abordadas. Também apresentam um processo de disputa sadia entre as escolas, elevando o espírito competitivo e a autoestima dos alunos, docentes e de todas as escolas que fazem parte dessas disputas.

As olimpíadas de matemática não são apenas uma competição para instigar esse combate do saber, contudo, além disso ela abrem portas para a vida profissional dos alunos com premiações que incentivam a obtenção de mais conhecimento. Entretanto, para que a escola mantenha-se com tal conquista faz-se necessário que a gestão esteja comprometida e em constante transformação, estando continuamente informados e em formação, pois quando se atua à frente de uma escola, deve-se estar sempre pronto, informado e bem-preparado para gerir em todos os seus segmentos, seja este doutrinal, estrutural ou pedagógico.

Quando falamos de gestão temos que ligar diretamente ao que faz na escola, consideramos o principal motivo, que é o cuidado e o estimo em prol do crescimento da comunidade escolar. Um bom gestor deve trabalhar de forma democrática e buscar novos desafios para seus estudantes.

A IMO (Olimpíada Internacional de Matemática) é a mais importante competição internacional, realizada desde 1959. Participam dessa competição cerca de 100 países de todo o mundo, representados por equipes de até 6 estudantes secundários ou que não tenham ingressado na Universidade ou equivalente na data da celebração da Olimpíada. Sendo essa uma das competições mais importantes direcionada para o

público do ensino médio, o gestor com o incentivo e o estímulo necessário conseguirá apresentar e descobrir inúmeros talentos ao propor as olimpíadas para a sua escola.

Toda essa pesquisa foi realizada como meio de conhecimento e aprofundamento no que se refere ao tema proposto, compreendemos que se faz necessário uma breve reflexão, o que torna mais fácil a ligação entre a gestão e as olimpíadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. R. V. ***Visualizing the olympic didactic situation (ODS)*:** teaching mathematics with support of the geogebra software. Acta Didactica Naposcencia, v. 12, n. 2, p. 97-116, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998, p. 36.

BROUSSEAU, Guy: **A cultura matemática é um instrumento para a cidadaniall.** Nova Escola, São Paulo, dez. 2009. Entrevista concedida a Thaís Gurgel. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/545/guy-brousseau-a-cultura-matematica-e-um-instrumento-para-a-cidadania. Acesso em: 05 jun. 2021.

BZUNECK, J. A. **A motivação do Aluno: aspectos introdutórios**. IN BORUCHUOVITCH, E,; BZNECK, J. A. (Org.). A motivação do Aluno: contribuições da Psicologia contemporânea: Vozes 2004 p. 9-36.

CHAN, Iana. **Matemáticos de ouro:** o Brasil que se destaca nas olimpíadas internacionais. Revista Matemática Universitária: 2018, p. 64-72. Disponível em: https://rmu.sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/27/2018/03/n43_Artigo04.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

COCCO, Eliane Maria. **Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas e avaliação em larga escala:** possíveis interlocuções. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2013.

CORREIA, L. M**. Inclusão e necessidades especiais educacionais especiais:** um guia para educadores e professores. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2008.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 7.ed. Campinas: Papirus, 2000.

Dicionário infopédia **de Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha**]. Ponto: porto Editora, 2003-2021. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/avaliar. Acesso em: 02 de jun de 2021.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência apricionada**. Porto Alegria: Artes Médicas, 1990. (http://groups.google.com.br/group/digitalsource).

FERREIRA, L. A. **O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE RESULTADOS**: as intervenções de uma escola para melhorar o desempenho em matemática. XII Encontro Nacional de Educação Matemática, São Paulo – SP, p. 1-11, 2016.

FILHO, J. E. A. **Situações Didáticas Olímpicas (SDO) para o ensino de geometria plana**: um contributo da Engenharia Didática. (Dissertação de Mestrado em ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUIMARÂES, S. E. R. M**otivação intrínseca e extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZNECK, J. A. (Org.). A motivação do Aluno: contribuições da Psicologia contemporânea: Vozes 2004.

KENDEROV, P. S. **Competições e educação matemática**. Processos do Congresso Internacional de Matemáticos, Madrid, Espanha, 2009, pp. 14 -16.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é o mesmo o ato de avaliar aprendizagem?,** in. Pátio revista pedagógica, Porto Alegre. Artmed, 2000.

Nova Escola. https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado. 8 jun. 2021 08:33:07.

Olimpíada Internacional de Matemática. Disponível em http://www.imo-official.org/. Acesso em 25 maio 2021.

PACHECO, J. **Avaliação dos alunos na perspectiva de reforma** (2ª de.). Porto: Porto Editora, 1995.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário Prático de Pedagogia**. São Paulo: Rideel, 1. Ed, 2003, p,31.

SEDUC**. Conselho Escolar**. 3 ed. Ceará, 2012.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

ANAISA ALVES DE MOURA - Anaisa Alves de Moura - Doutoranda em Educação – ULHT – Lisboa/Portugal (2018). Mestre em Ciências da Educação – ULHT - Lisboa/Portugal (2016) – titulação reconhecida pela UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais (2018). Especialista em Gestão Escolar - Faculdades INTA (2009), Educação Especial - UCAM (2014), Educação a Distância - UNOPAR (2015), Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar – INTA (2016) e graduada em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2006). Professora pesquisadora pela CAPES – PARFOR – Formação de Professores para a Educação Básica, desde 2013. Atualmente integra o grupo de estudos e pesquisas de Narrativas Autobiográficas GEPAS – UVA – Cadastrado no CNPq, docente do Centro Universitário UNINTA – Sobral – Ce - Brasil e integrante do corpo editorial científico da Revista Ibero Americana de Educação.

MÁRCIA CRISTIANE FERREIRA MENDES - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB); Doutoranda pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE); Professora do Centro Universitário Uninta; Tutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) do curso de Matemática; Membro do grupo de Pesquisa: Práticas Educativas, Memórias e Oralidades.